Stanowisko językoznawstwa
pośród innych nauk. [1])

przez

Karola Appela.

„Pour un jour de synthèse, il faut des années d'analyse". (Fustel de Coulanges).

1. 1. [2]) Rozpatrując się uważnie w przeróżnych systemach klasyfikacyi nauk, wynosi się to wrażenie, że naogół niedoceniano doniosłości językoznawstwa. Najczęściej pomijano językoznawstwo zupełnie, niekiedy utożsamiano naukę o języku (lingwistykę) z filologią, w innych razach odnoszono językoznawstwo do nauk przyrodniczych, do historii, do geografii, ekonomii (i polityki), socyologii, psychologii, estetyki wreszcie. W każdym z tych poglądów tkwi pewna cząstka prawdy, a ich rozbieżność daje dużo do myślenia, podsuwa chęć poszukiwania rozwiązania zagadnienia nie tyle w jakimś nowym kierunku, ile raczej

---

[1]) Jestto *rozdział pierwszy* przygotowywanej do druku pracy: „WSTĘP DO JĘZYKOZNAWSTWA".

[2]) Podział treści rozprawy na części, działy i poddziały dokonany według systemu dziesiętnego, używanego dziś w Anglii i Ameryce.

na drodze eklektycznej. I rzeczywiście język jest zjawiskiem tak złożonem, że, chcąc go zbadać wszechstronnie, wypada rozpatrywać go kolejno z różnych stanowisk, w świetle coraz to innych nauk podstawowych. Zachodzące tu stosunki dadzą się uzmysłowić w sposób następujący: Wyobraźmy sobie tarczę o barwach tęczowych. Niech każda z siedmiu barw uosabia jeden z czynników składowych procesów mówienia, a każdy wycinek koła niech odpowiada kątowi widzenia odnośnej nauki.

1. 21. Otóż można przedewszystkiem rozpatrywać mowę, jako oddziaływanie fizyczne na siebie osobników z odległości za pośrednictwem fal głosowych. Falowanie promieniuje z organizmu nie w postaci linii (równoległych), lecz w postaci kręgów we wszystkich kierunkach t. j. sferoidalnie, wytwarzając sferę ciśnień. W granicach tej sfery wpływów mowa nasza oddziaływa jednocześnie na wielu słuchaczy, a każdy z nich dzięki oryentacyi odnosi to oddziaływanie z odległości do właściwego źródła. Nasz organ słuchu jest wysubtelizowanym organem dotyku à distance, niby manometrem, mierzącym ciśnienie falowań powietrza, niemych same przez się, bo dźwięk, jako taki, jest już wytworem naszej psychiki. Badanie owych „fal głosowych“ stanowi zadanie akustyki biologicznej, jednej z podstawowych nauk językoznawstwa.

1. 22. Ze stanowiska biologii mowa przedstawia się jako system reakcyi mięśniowo-ruchowych na podniety układu nerwowego, zarówno obwodowe jak i ośrodkowe. Wobec jawnego dostosowywania się osobnika do zmiennych warunków otoczenia, reakcyę tę można uważać za oryentacyę biologiczną (objaw „tropizmu“ ?). Reagowanie na podniety w tym wypadku nie ograni-

cza się bynajmniej na uruchomieniu organów mównych. Owszem w pracy tej czynny udział bierze cały organizm [1]), co ujawnia się w postawie mówiącego, jego gestykulacyi, mimice. Mowa wobec tego jest właściwie mimiką organów mównych. Najnowsze badania, podjęte przez rodzinę *Rutzów*, wykazują zależność głosu i jego cieniowań w mowie, deklamacyi, śpiewie od postawy ciała, wrodzonej, nabytej lub przybranej świadomie. Dadzą się wykazać pod tym względem ciekawe różnice typowe, odpowiadające rasom, narodom, temperamentom... Badania podjęte w tym kierunku dla celów językoznawstwa i sztuki mają przyszłość przed sobą...

Mowa, jako proces biologiczny, ściśle łączy się z funkcyą odżywczą organizmu, oddychaniem: organy oddechowe i mówne są wspólne, od różnych zresztą ośrodków mózgu zależne. Wszelkie zmiany w naszym organizmie i w naszej psychice odbijają się na procesie oddychania, pośrednio na mowie samej. Możnaby bronić tezy, że mowa jest zróżniczkowanem oddychaniem, przystosowanem do danych warunków życia. Wszak mowę właściwą posiadają tylko zwierzęta, żyjące wyłącznie wśród powietrza.

Jak dalece mowa jest sprawą żywiołową (biologiczną) stwierdza to m. i. ścisły jej związek z popędem płciowym, ujawniony w śpiewie ptaków, poezyi mistrzów, nie mówiąc już o współzależności dojrzewania płciowego i rozwoju organów mównych.

Lecz nietylko mówienie jest sprawą całego organizmu, toż samo dotyczy i procesu słuchania mo-

---

[1]) Oczywiście w zależności od stosunków niesłychanie zawiłych mowy do mózgu.

wy, jak to wykazały badania nad uczuciem wibracyjnem. Przejmujemy „fale głosowe" nietylko uchem, lecz i całą powierzchnią ciała, całym systemem kostnym. Oczywiście badania nad procesem słyszenia mowy, oraz mechanizmem wymawiania stanowią dziedzinę wspólną językoznawstwa i biologii.

1. 23. Mowa, jako zjawisko psychiczne jest systemem skojarzeń językowych i pozajęzykowych na tle nastrojowo-uczuciowem, polega na apercepcyi t. j. swoistem ujęciu zjawisk świata zewnętrznego. Te skojarzenia, wciąż nawiązywane i rozwiązywane, dokonywają się częścią świadomie, przez swoistą postawę umysłu, jego nastrój [1]), przeważnie jednak są wytworem procesów psychicznych bezwiednych ze sfery zapomnienia. O ile mowa nie uzewnętrznia się w postaci głosu, mimiki lub pisma, mamy do czynienia z mową wewnętrzną, myśleniem wyrazowem. Tamtą możemy badać objektywnie, tę ostatnią subjektywnie tylko przez introspekcyę. Na drodze introspekcyi dochodzimy do pojęcia o poczuciu językowem. Mechanizm psychiczny mowy w zasadzie rozważamy ze stanowiska psychologii ogólnej; jako swoisty układ stosunków językowych w psychice osobnika, mowa będzie już przedmiotem psychologii indywidualnej, zwanej dziś także dyferencyalną.

1. 24. Jeżeli chodzi o oddziaływanie psychiczne na siebie jednostek i grup społecznych, wtedy mowa staje się przedmiotem t. zw. interpsychologii, która jest albo psychologią zbiorową, t. j. psychologią grup niestałych, wytworzonych okolicznościowo (np. na zgromadzeniach politycznych, w zebraniach widzów na przedstawieniu, wszel-

kich zbiegowiskach), albo też psychologią społeczną, t. j. psychologią grup ustalonych, zorganizowanych, a więc np. grup zawodowych, warstw społecznych, grup narodowych... Czynnikiem przeważnym w pierwszym wypadku jest sugestya, w drugim naśladownictwo; tam osiąga się pewien nastrój, pewne dyspozycye, tutaj podnietę do czynu. Pod względem językowym czynniki psychologii zbiorowej usposabiają nas do przejęcia zmian w mowie, przeszczepiają te lub owe przyzwyczajenia; donioślejsze, zasadnicze zmiany w języku dokonywają się dopiero na gruncie psychologii społecznej, noszą wybitne piętno zwyczajów, posiadają więc poniekąd siłę obowiązującą.

1. 25. Otóż, jako system panujących zwyczajów (narodowych, klasowych, zawodowych), mowa jest swego rodzaju instytucyą społeczną i, jako taka, wchodzi w zakres socyologii. W rzeczy samej zjawiska językowe posiadają wszystkie cechy, właściwe życiu społecznemu, znamionujące uspołecznienie. Cechy te są: 1) udział mówiących w zbiorowej pracy językowej, naprzemian w charakterze inicyatorów lub naśladowców — i, co za tym idzie — wymiana usług wzajemnych w zakresie mowy; 2) po 2-e, pewien przymus, pewna presya czynników, które zniewalają nas do stosowania się do norm językowych, ustalonych zwyczajem; po 3-e, sankcya, którą zmiany w języku (czy pisowni) uzyskują w sferach miarodajnych; po 4-e, ugodowość nasza do znoszenia nowotworów, poddanie się wpływowi, naśladowanie takowych; wreszcie, po 5-e, uświadomienie sobie przez przyjęcie „reform“ językowych naszej wspólności rodzajowej, naszej solidarności z daną grupą społeczną.

1. 26. Jeżeli rozważamy mowę, jako obowią-

zującą normę zwyczajów językowych, to tem samem oceniamy odpowiedniość lub niewłaściwość pewnych sposobów wymawiania, wyrażania się i t. d., uznajemy względną ich wartość. Wobec tego język będzie dla nas systemem wartości. Zachowanie poprawności językowej, pielęgnowanie czystości mowy, zwłaszcza w pewnych warunkach bytu narodowego, staje się obowiązkiem moralnym, wkracza w dziedzinę etyki. Sporów o wartości językowe nie należy brać za śmieszne urojenie pedantyzmu purystów; są one szlachetną walką o ideały językowe; nawet niesnaski o pisownię, roznamiętnienie stron walczących, częstokroć na tym wyrastają podłożu. Ścisłe rozgraniczenie tego, co w języku jest etycznem, a co zwyczajowem tylko, nie da się przeprowadzić.

1. 27. Wreszcie można rozpatrywać mowę, jako wyraz uczuć w formie odpowiedniej nastrojowi: zajmiemy wtedy stanowisko estetyczne. Pod tym kątem widzenia mowa będzie gałęzią sztuki, bodaj czy nie pniem, z którego inne sztuki się wyłoniły (śpiew, muzyka, poezya). Zabarwienie estetyczne odnajdujemy nie tylko w mowie czynnej (wyrażaniu uczuć), lecz i biernej, w słuchaniu jej i rozumieniu. Rozumienie słów cudzych nie jest wyłącznie sprawą intelektualną; owszem, przeważają tu czynniki nastrojowe, uczuciowe; chodzi właśnie o odczucie sympatyczne, o przeżycie tych samych stanów duszy przez słuchacza, które wyraża przemawiający. W tym wypadku, to co Niemcy nazywają „odczuciem“, Einfühlung, będzie estetyczną stroną poczucia językowego wogóle, Sprachgefühl. [1])

---

[1]) Opanowanie języka obcego, wydoskonalenie się w swoim polega głównie na wyczuwaniu subtelnych odcieni użycia zwrotów, wyrazów, odmian, różnic wymawiania.

Tutaj językoznawstwo okaże się stosowaną estetyką, tak jak poprzednio wydawało nam się stosowaną biologią, psychologią, socyologią i t. d.

1. 31. Otóż mowa nasza (nasz proces mówienia) jest syntezą tych wszystkich czynników, samo zaś językoznawstwo będzie syntezą wniosków, opartych na tych naukach podstawowych, nie „pomocniczych", jak się to zwykle przyjmuje.

Syntezę siedmiu barw tęczowych w postaci doskonałej uzmysławia białe światło; w naszem porównaniu odpowiadać mu będzie jasne, wszechstronne ujęcie zjawisk językowych przez lingwistę.

Przy powolnem obracaniu tarczy (nieodpowiedniem korzystaniu z nauk podstawowych) powstanie barwa brunatna, symbolizująca zamęt pojęć językoznawczych.

Usunięcie jednej barwy z tarczy sprowadzi daltonizm naukowy, wadliwą jednostronność poglądów lingwisty, ignorowanie pewnych czynników rozwoju mowy i t. d.

1. 32. Oczywiście rozwój mowy (procesu mówienia) urzeczywistnia się w życiu na podłożu konkretnych warunków: antropologicznych, etnograficznych, kulturalnych... [3])

Dla czego nie uwzględniliśmy ich w poprzedniej dyskusyi? Bo nie pozwalała na to niewspółmierność punktów widzenia: tu mamy przed sobą nauki konkretne (historyę), tam wchodziły w grę nauki abstrakcyjne (teoretyczne).

Językoznawstwo, jako nauka teoretyczna, jest syntezą (siedmiu) nauk abstrakcyjnych, owem białem światłem, powstałem z siedmiu barw tęczowych; należy mu się stanowisko środkowe w gronie tych nauk, podobnie jak przedmiot badań językoznawczych, mowa, zajmuje stanowisko środkowe wśród innych

zjawisk życia i świata. Bo czyż mowa w rzeczy samej nie jest ogniwem duszy i ciała, w którem uświadamia się jaźń nasza? Czyż mowa nie jest spójnią społeczną, narodową, łącznikiem ludzkości, a dla „dusz wierzących“ łącznikiem człowieka z Zaświatem?

1. 33. Gdybyśmy przeciwnie chcieli określić stosunek językoznawstwa, jako nauki konkretnej, badającej języki, do innych nauk konkretnych, wówczas należałoby rozpatrywać językoznawstwo w związku z filologią. Oczywiście, filologia nie będzie dla nas erudycyą chaotyczną, za jaką nieraz starano się ją przedstawić, lecz wzniosłym dążeniem do urzeczywistnienia syntezy systemu nauk historycznych, przeważnie syntezą, mającą na celu poznanie i odtworzenie psychiki narodu, lub grupy narodów pokrewnych.[4])

Dla filologa język jest wytworem i współczynnikiem zarazem tych przejawów kultury, które on bada, jako psychikę narodu; język dla niego jest faktem historycznym, narówni z innemi realiami; dla lingwisty język jest procesem stawania się, wypadkową tych stosunków, *na które daje się rozłożyć bez reszty*. Stąd teza na pozór paradoksalna, której bronię oddawna, że

„NIEMASZ NIC W JĘZYKU, COBY NIE BYŁO POZAJĘZYKOWEM“...

Istotnie, jeżeli rozłożymy „język“, jako funkcyę mówienia, na właściwe czynniki składowe: falowanie powietrza, pracę mięśni i systemu nerwowego, odnośne zjawiska psychiczne i stosunki społeczne, nie pozostanie nam nic, *zgoła nic, coby było specyficznie językowem i tylko takiem*. Nawet kategorye gramatyczne (np. części mowy, rodzaje, liczby, przypadki, osoby,

---

[4]) Porównaj przypisek na str. 258.

czasy, tryby i t. d.) nie są specyficzną własnością języka. Wszak i one odtwarzają tylko stosunki świata zewnętrznego, przełamane przez pryzmat naszej psychiki. Są one symbolami tych stosunków. A przecież symboliczność nie może być uważana za coś wyłącznie językowego. Na symbolach opiera się sztuka (a więc złudzenie) i wiara w rzeczywistość świata zewnętrznego, który psychicznie znamy tylko w postaci wrażeń, t. j. znaków, podstawień, a więc znowu symbolów! [5])

Istotę symbolu stanowi połączenie dwóch własności na pozór sprzecznych; symbol musi przypominać to, co oznacza i jednocześnie powinien pozwolić zapomnieć, czem jest. Otóż podstawą zjawisk językowych jest właśnie nie tylko pamięć, lecz i zapomnienie. Bez zapomnienia wartości etymologicznej wyrazów i zwrotów, nie moglibyśmy używać ich tak swobodnie, jak to czynimy rzeczywiście w mowie. Filologa zajmuje przedewszystkiem to, co pamiętamy w języku, to, co fakt językowy symbolizuje w naszej świadomości, lingwistę to, co pogrąża się w cieniu nieświadomości w zapomnieniu, co było przyczyną, źródłem symbolu.

2. To nas prowadzi do omówienia różnicy stanowisk, z jakich ten sam przedmiot, język, rozpatrują lingwistyka i filologia, te dwie siostrzane nauki, uzupełniające się nawzajem. Stwierdzamy kolejno:

2. 1. Różny początek tych nauk:

Wprzód rozpoczęto rozmyślać nad zagadnieniami językowemi, później dopiero nastąpiło wyodrębnienie nauki o języku.	Wprzód powstała nazwa filologów, później właściwe prace filologiczne.
Dążności teoretyczne, rozmyślania o istocie mowy	Od samego początku przeważały tu cele praktyczne;

wyprzedziły poznanie faktycznych stosunków językowych.

chodziło o przechowanie tradycyi religijnych lub poetycznych, przekazanie ich zapomocą pisma i komentowania tekstów.

2. 2. Dalsze różniczkowanie:

jako cel badań dla lingwisty,

język — jest środkiem badań dla filologa.

2. 21. Uwaga lingwisty rozprasza się na dziedziny rozległe języków i nauk, obojętnych dla niego same przez się, zześrodkowuje się na zjawiskach jednorodnych, zajmujących go (np. „zetacyzmie“).

Filolog koncentruje uwagę i wysiłki swoje na dziedzinę ograniczoną jednego narodu lub grupy narodów, sympatycznych dla niego, rozpraszając uwagę swoją na zjawiska różnorodne, a więc wszelkie wogóle objawy kultury.

Zainteresowanie się zagadnieniami lingwistycznemi ma podkład intelektualny.

Zamiłowanie do studyów filolologicznych przybiera zabarwienie uczuciowe, emocyonalne.

Lingwista zestawia fakty, czyni uogólnienia częstokroć zbyt dorywczo.

Filologa przytłacza ogrom erudycyi faktycznej, nie zawsze skoordynowanej należycie, a stąd brak wniosków...

W lingwistyce będzie przeważać metoda przyrodnicza, porównawcza z mimowolną dążnością do specyalizacyi drobiazgowej (np. w zakresie zagadnień fonetyki); stąd zanik łączności z ogólnemi zagadnieniami nauki i brak dzieł, traktujących takowe.

W filologii metoda będzie historyczna, ustalająca następstwo faktów, ich związek. Filolog z konieczności uświadamia sobie potrzebę oryentacyi wśród swojej wiedzy encyklopedycznej, czego dowodem: powodzenie wykładów i traktatów o „encyklopedyi i metodologii nauk filologicznych“.

2. 22. Przyczyna tych stosunków leży:

w trudności opanowania faktów lingwistycznych wobec ich różnic jednocześnie maksymalnych i minimalnych. Pomyślmy z jednej strony o identyczności etymologicznej wyrazów zgoła niepodobnych, z drugiej, o różnicach wymawiania nieuchwytnych prawie.

w ułatwieniu opanowania faktów wskutek ich łączności, narzucającej się samej przez się, np. przy rozbiorze tekstu, komentowaniu tegoż. Tu wszystkie szczegóły powiązane są ze sobą, jak włókienka tkaniny misternej. Każda nitka przypomina całość deseniu.

2. 3. Co każda z tych nauk uwzględnia w języku?

Lingwistyka — właściwości ogólne, stałe, powszechne.

Filologia—właściwości szczegółowe, przypadkowe, indywidualne autorów, mówców i t. p. (rari nantes in gurgite vasto).

Lingwistyka bada — psychikę człowieka wogóle, o ile ona odzwierciedla się w mowie ludzkiej, rozważa stosunki językowe indukcyjnie (in abstracto).

Filolog bada psychikę narodu, ludów, wcielającą się w kulturze, zwłaszcza w języku; rozważa fakty językowe dedukcyjnie (in concreto). [6])

Lingwistę zajmują w języku stosunki przestrzenne, współistnienie faktów, statyka zjawisk językowych, a więc: systemy odpowiedniości dźwięków, form, zwrotów i t. p. na danych obszarach językowych. Jest to geografia językowa, uwzględniająca zresztą uwarstwienia chronologiczne w języku (niby stosunki geologiczne).

Filolog uwzględnia w języku stosunki czasowe, następczość faktów, dynamikę zjawisk językowych. Chodzi mu o serye epifenomenów, o zewnętrzną chronologię epok, daty historyczne faktów językowych. Jest to historya języka, oparta na badaniu pomników językowych, w danych warunkach miejsca i czasu.

Dyalekt dla lingwisty jest abstrakcyą naukową na tle krzyżujących się linii izoglotycznych. Odpowiadają one liniom izotermicznym w geografii.

Odrębności dyalektyczne interesują owszem i filologa, lecz dyalekt jest dla niego konkretną jednostką etno-psychologiczną.

Z pomników językowych lingwista wyciąga dane tej lub owej kategorji gramatycznej.

Filolog charakteryzuje pomnik piśmiennictwa jako całość, jako epizod historyi języka.

2. 4. Pod jakim kątem widzenia lingwiści i filolodzy rozpatrują zjawiska językowe?

Lingwista dopatruje się w zmienności języka—*ewolucyi*. Język jest dla niego *procesem stawania się*, widzi w nim *fazy* przemijające rozwoju pod wpływem czynników psychologicznych i społecznych. Ogniwa *drobnych* stale działających przyczyn mogą sprowadzić MUTACYĘ, *kataklizmy*.

Filolog stwierdza zmiany w języku, jako *fakty historyi*. Są to dla niego ustalone formy *bytu*, epoki panujących zwyczajów językowych pod wpływem czynników *kulturalnych*. Rezultaty *stosunkowo nieznaczne* zależą niekiedy od wpływów *widocznych*, np. wybitnych osobistości, przewrotów w historyi.

Lingwista ma do czynienia z *mikrokosmem*.

Filolog ma przed sobą makrokosm.

Lingwista stawia sobie pytanie, *skąd* się wzięło zjawisko językowe? jaka jest jego *geneza*, nawet niezależnie od „wartości“ samego zjawiska.

Filologa zajmuje myśl, co wynikło *z danych okoliczności* (antecedensów)? jakie były skutki pielęgnowania lub zaniedbania czystości mowy?

Stanowisko, które lingwista zajmuje wobec języka, jest *socyologiczne*. Uważa on język za *instytucyę społeczną*, uznaje w nim objaw *duszy zbiorowej*, z której wyłania się psychika osobników. [7])

Filolog stoi na stanowisku *historyka kultury*; w języku widzi on przedewszystkiem produkt kultury, wynik inicyatywy *indywidualnej*, którą stara się zrozumieć, jako swoistą konstelacyę psychiczną danej epoki.

Lingwistę zajmuje charakter intuicyjny, bezwiedny zjawisk językowych, procesy sugestyi, naśladownictwa czy to w zachowaniu tradycyi, czy też w inowacyach.

Filologowi chodzi głównie o udział woli i świadomości w zjawisku językowem, zarówno w przestrzeganiu poprawności języka, jak i wzbogaceniu go nowotworami.

2. 5. Co do źródeł, z których przeważnie czerpią dane do wniosków lingwista i filolog, można stwierdzić, co następuje:

2. 51. Dla lingwisty badanie mowy ludów dzikich, o psychice zgoła odmiennej od naszej, posiada szczególną wartość. Może on w ten sposób uzupełniać w myśli fazy rozwoju mowy ludzkiej, niedostępne dla badań historycznych.

Lingwista korzysta w tym razie z antropologii i etnografii.

Filologa zajmuje przeważnie mowa ludów starożytnych, kulturalnych (Egipt, Meksyk...); ze współczesnych, mniej kulturalnych, tylko te, które mają przeszłość, tradycyę choćby ustną tylko (folklor i t. p.).

Filolog zwraca się przedewszystkiem do archeologii i folkloru.

2. 52. Badając mowę dziecka, lingwista szuka w jej rozwoju (ontogenezie), jeśli nie powtórzenia rozwoju mowy i języków (filogenezy), to w każdym razie zgodności pouczających, gry tych samych czynników językowych. Lingwista pracuje tu m. i. dla pedologii.

Dla filologa kształcenie mowy dziecka jest raczej zagadnieniem pedagogiki, jej historyi u danego narodu...

2. 53. Lingwistyka pragnie poznać nie tylko dostępne fazy rozwoju mowy ludzkiej, ale i przypuszczalną mowę praczłowieka (na podstawie znalezin paleoantropologii *) oraz mowę jego przodków zwierzęcych i wkracza w ten sposób w dziedzinę psychologii porównawczej.

Filologa w tej dziedzinie poza archeologią przedhistoryczną mogą zająć chyba tradycye folklorystyczne o mowie zwierząt (Wackernagel).

2. 54. Miejscowe gwary ludowe (dyalektologia), język warstw niewykształconych (demoglossa) są dla lingwisty nieocenionem źródłem spostrzeżeń i wniosków.

Filolog rozpatruje te odrębności językowe, jako patois, jako sermo vulgaris, rustica etc. wogóle jako degeneracyę mowy poprawnej, którą dla niego urzeczywistnia język książkowy, literacki.

2. 55. Tu należą też wszelkie badania nad językiem, wytworzonym w celu porozumiewania się grup społecznych (lub osobników) w sposób niedostępny dla niewtajemniczonych, a więc t. zw. argots w najszerszem tego słowa znaczeniu (nie „gwary złoczyńców“ wyłącznie!)

Filolog będzie tu badał stosunki kulturalne mowy tajemnej, kryptologii, i takiegoż pisma.

2. 56. Z błędów w mowie potocznej (i w piśmie), z błędów popełnianych przez uczni i cudzoziemców, uczących się obcego języka, dadzą się wysnuć ważne wnioski o mechanizmie psychicznym mowy. Badania w tej dziedzinie rozszerzają widnokrąg lingwisty. [8])

Filolog skrzętnie zbiera tego rodzaju spostrzeżenia, układając z nich collectanea ku przestrodze przed niepoprawnością mowy, czyli t. zw. Antibarbarůs'y.

2. 57. We wszystkich tych zjawiskach współczesny lingwista upatruje zarodek przyszłych zmian w języku, jego regeneracyi.

Filolog w tych samych zjawiskach widzi raczej zapowiedź zbliżającej się degeneracyi języka, upadku, zagłady może.

Dzieje łaciny i języków romańskich! Le roi est mort—woła filolog, vive le roi—odpowiada lingwista.

2. 58. Niewyczerpane źródło badań dla lingwisty, z którego filolog nie korzysta, stanowią regressye patologiczne mowy. Rozstrój mowy przebiega na ogół też same fazy, co i rozwój, lecz w odwrotnym porządku. Nie chodzi tu o płytkie wiadomości o lokalizacyi mowy w mózgu, lecz o wyczerpujące poznanie objawów wszelkich zboczeń mowy i pokrewnych z nią dziedzin mimiki, muzyki i wogóle ruchów skoordynowanych (apraksyi). Literatura fachowa przedmiotu liczy tysiące dzieł i rozpraw; podejmowano też próby objęcia całokształtu zjawisk, obejmujących: mowę głuchoniemych, zboczenia w rodzaju jąkania, bełkotania, mowy nosowej, mowę idyotów (wypadki stereotypii, echolalii i inn.), zboczenia mowy umysłowo chorych, lub na tle chorób nerwowych (hysteryi i inn.), mowa i pismo „zwierciadlane“, mowa somnambulików, hypnotyzowanych, mowa

we śnie, mowa w chwilach wyjątkowego podniecenia np. ekstazy religijnej, natchnienia artystycznego, lub w skutek zatrucia systemu nerwowego (alkoholem, morfiną, haszyszem i t. p.), różne „tik'i", wypadki logorhei i verbomanii, różne rodzaje amnezyi i agnozyi, wreszcie wszystkie zaburzenia z dziedziny afazyi. Na objawach patologicznych uczymy się spostrzegać i pojmować zjawiska mowy normalnej!

2. 59. Mimika dla lingwisty jest źródłem mowy, jako objaw oryentacyi biologicznej o charakterze automatycznym. Mowa jest właściwie mimiką organów mównych. Lingwista kładzie nacisk na psychiczną stronę zjawiska.

Dla filologa mimika jest objawem, towarzyszącym mowie, jej akompaniamentem. Jestto system konwencyonalny zwyczajów porozumiewania się w pewnem środowisku. Filologa zajmuje strona społeczna zagadnienia.

2. 510. Rytmika właściwa mowie, wiązanej, czy nie,—jest tylko poszczególnym wypadkiem RYTMICZNOŚCI wogóle, jako zjawiska zasadniczego w wszechświecie. Takie jest stanowisko lingwisty. Tu należą modulacye głosu, akcent, tempo mowy i t. d.

Filolog rozpatruje rytmikę mowy, jako wytwór sztuki, a więc selekcyę rytmów dla celów wersyfikacyi, retoryki i t. d.

2. 511. Stylistyka w oczach lingwisty jest raczej wstępem do gramatyki, niby gramatyką niższego rzędu...

W przekonaniu filologa stylistyka wieńczy niejako gramatykę, jestto gramatyka wyższa, coś w rodzaju nad-gramatyki!

Ze stanowiska lingwistyki właściwości stylistyczne są niedostosowane jeszcze do norm obowiązujących wysłowienia. Mamy tu dopiero zarodek „prawideł" gramatycznych.

Ze stanowiska filologii właściwości stylistyczne są wyzwolone już z pod wpływu reguł, normy zwyczajowej. Mamy tu początek sztuki, a więc indywidualności artystycznej.

2. 512. To nas prowadzi do rozważenia stosunku lingwistyki i filologii do sztuki!

Mowa i sztuka wspólny mają *początek*, z jednego wyłaniają się *źródła*: z nadmiaru energii, w postaci rozrywki („*zabawy*"); z przepełnienia uczuć, jako wyraz nastroju, już to na podłożu popędów płciowych, już też w uszlachetnionej postaci *miłości*, uczuć rodzinnych, przyjaźni, i t. d. Dla lingwisty sztuka w zróżniczkowanych objawach swoich jest *współczynnikiem* mowy.

W pewnych razach lingwistyka staje się estetyką stosowaną.

Tu należy np. rozważanie języka, jako *systemu metrycznego*, w funkcyi którego wyrażamy *wartości* życia. [9]

Sztuka, zarówno jak mowa, jest wytworem cywilizacyi. *Natchnienie* jest tą właśnie konstelacyą czynników psychicznych, od której zależy rozwój obudwu, zarówno na szczeblach wysokiej kultury, jak i w pierwocinach cywilizacyi. Filologia stara się rozwikłać węzły, które łączą mowę z różnemi postaciami sztuki (tańcem, muzyką, śpiewem, poezyą...). Genetycznie można przyjąć współistnienie w mowie, w zarodku przynajmniej, zasadniczych czynników wymienionych sztuk. Filologia ocenia wzajemny ich stosunek, względną ich wartość...

2. 513. Język książkowy, literacki jest w pewnej mierze wytworem sztuki.

Lingwista jest skłonny upatrywać tu spaczenie *naturalnego* rozwoju jednego z narzeczy miejscowych pod wpływem czynników kulturalnych, *sztucznych*, pewnego stopnia uświadomienia w rzeczach językowych.

Filolog uwydatnia, podkreśla to pielęgnowanie języka literackiego przy pomocy wysiłków *indywidualnych* wobec przyjaznych warunków politycznych i innych, w kraju i zzewnątrz...

Tutaj właśnie dałoby się zastosować Schleicherowskie przyrównanie:

lingwisty do botanika, badającego naukowo roślinę.

filologa do hodowcy roślin sztucznych...

2. 52. Mówiliśmy dotąd o języku *żywym*. Zachodzi teraz pytanie, jaki jest stosunek lingwistyki i filologii do języka pisanego?

Pismo dla lingwistyki jest *środkiem* do badania języka.

2. 521. *Alfabet* lingwista przyjmuje obojętnie, jako fakt dokonany, jako *bezpośrednie dane*. Zamiast alfabetu *oryginalnego* (np. głagolicy) chętnie posługuje się *transkrypcyą* konwencyonalną (za pomocą cyrylicy, graždanki, alfabetu łacińskiego i t. p.).

2. 522. Lingwistę obchodzi nie kształt liter (alfabet), lecz stosunek przyjętych znaków i ich połączeń do *dźwięków*, ich *wartość* fonetyczna. Jest to zadanie *grafiki*, wielkiej doniosłości dla lingwisty. U nas np. prof. Baudouin de Courtenay znaczną część swej pracy naukowej poświęcił zagadnieniom z tej dziedziny, świecąc wzorem pod względem ścisłości.

dla filologa pismo samo przez się może być *celem* badań.

Filolog lubuje się w badaniach archeologicznych, epigraficznych i paleograficznych nad *początkiem* alfabetu i jego ewolucyą. Niewdzięczne i mozolne studya niejednego już badacza sprowadziły na bezdroża (że wspomnimy tu o rzekomych runach słowiańskich)!

Historya pomysłów, dotyczących grafiki, ustalenie ich użycia są przedmiotem badań filologa.

2. 523. W sprawach, dotyczących *ortografii*, pisowni właściwej:

Lingwista stara się ująć objektywnie *motywy* psychologiczne różnych sposobów pisania. W jego pojęciu pisownia *odzwierciedla* poczucie językowe, odczuwane związki etymologiczne (i morfologiczne) wyrazów (i form) języka. Pisownia jest *seismografem*, zwiastującym, zamiast groźnych trzęsień ziemi, drobne fluktuacye w korze mózgowej, w cenestezyi mózgu, t. j. w układzie skojarzeń językowych i to-

Filolog pragnie ująć *zwyczaje* ortograficzne, tradycyjne czy zreformowane w pewien *system*, nie zawsze *konsekwentny*, ale przeważnie *wystylizowany*, na podobieństwo utworów sztuki, architektury zwłaszcza. Na tę *stylowość* pisowni nie zwracano dotąd uwagi, a przecież w *poczuciu* swoistości *stylu* leży istotna przyczyna oporu przeciw reformom pisowni ze strony świata *artystycznego*

warzyszącym im nastrojom psychicznym. W rzeczach pisowni lingwista powinien zająć stanowisko *bezpartyjne*, pozostać *tłumaczem* panujących *zwyczajów*.

i *naukowego*; tem się tłumaczy ów niezrozumiały na pozór *konserwatyzm* kwiatu inteligencyi narodu, jego sił życiodajnych i *postępowych* w prawdziwych ogniskach *cywilizacyi*. Stąd pochodzą owe protesty zbiorowe przeciw zakusom reformatorów, którzy w imię naukowości zacierają ślady intuicyi językowej, uświęconej tradycyą.

Wypadki *błędnej* pisowni, poznanie czynników, które ją podsunęły i ustaliły są dla lingwisty równie ciekawe, jak przykłady pisowni poprawnej.

Spory o pisownię, próby reformy ortograficznych, mają dla filologa urok kart historyi języka i piśmiennictwa tętniących życiem.

2. 53. Jeżeli chodzi o *wymawianie* języka,

lingwista stara się uchwycić teoretycznie wszelkie *odcienie* wymowy, niezależnie od ich wartości.

filolog stara się ustalić praktycznie normy poprawnego wymawiania, stosownie do warunków mowy (wymowa potoczna, uroczysta, prononciation familière, p. soutenue etc...).

Lingwista stwarza (przy współudziale fizyków i fizyologów) nową naukę, *fonetykę eksperymentalną*, pracuje w założonych w tym celu *laboratoryach* (przy pomocy promieni Roentgena i inn. metod).

Filolog zajmuje się więc po dawnemu *ortoepią* (ortofonią), prozodyą i poddaje krytyce wiarogodność dokumentów, ustalających pewną wymowę, ocenia jej wartość.

2. 54. Stosunek do *gramatyki*:

Lingwista rozpatruje *zjawiska* językowe, ich stosunki statyczne lub dynamiczne, ujmuje związek *genetyczny*

Dla filologa gramatyka jest *systematyką* właściwości języka, ich klasyfikacyą. Chodzi mu o ustalenie *norm* ję-

faktów, ich determinizm, niezależnie od ich wartości wymiennej. Dokonywa tego na podstawie bezpośredniej obserwacyi otoczenia (gram. opisowa) lub introspekcyi (psychoanaliza językowa), na podstawie dokumentów przeszłości (gram. historyczna) lub restytucyi przeszłości, wysnutej z porównania jęz. pokrewnych (gram. hist. porównawcza). Może też charakteryzować języki, rozpatrywane same w sobie (jako systemy), lub w zestawieniu z językami innego pochodzenia tegoż samego typu lub nawet typu odmiennego. Przypomnijmy paralelizm rozwoju jęz. romańskich i nowo-greckiego lub nowo-bułgarskiego; paralelizm polszczyzny i francuszczyzny i t. p.

Rozpatrywane w toku stawania się zjawiska językowe przedstawiają się lingwiście już to niby organy szczątkowe w biologii (archaizmy), już też niby organy zarodkowe (neologizmy), w każdym razie, jako fakty dokonane...

zykowych dla danej epoki, szkoły, pisarza, a więc o względną ich wartość. W tym też kierunku dokonywa restytucyi krytycznej tekstów. Jak wiadomo restytucye filologiczne pra-tekstu posłużyły za wzór lingwistom do rekonstrukcyi pra-języków pracy, która pochłonęła tyle wysiłków talentu... bezowocnie prawie, często ze szkodą dla postępu wiedzy i myśli niezależnej... Zbytniej pochopności lingwistów do fikcyi (sztucznych rekonstrukcyi pra-form językowych) filolodzy przeciwstawiają zasadę opierania się na faktach pozytywnych, krytycznie stwierdzonych. To też gruntowne studya filologiczne są najlepszą szkołą dla przyszłego lingwisty.

Naturalnie pożądanem jest, ażeby i filolog nie ignorował podstawowych zasad lingwistyki. W jedności siła. Historya poucza, że najwybitniejsi filolodzy byli zarazem dobrymi lingwistami, a najzasłużeńsi lingwiści wyszli z grona wytrawnych filologów... Pożytecznem być może ze względu na pogłębienie pojęć metodologicznych połączenie np. studyów nad filologią romańską (francuską) i językoznawstem słowiańskim (polskim).

2. 55. Leksykografia.

Lingwiście niezbędne są dokładne słowniki ogólne

Filolog potrzebuje słowników wzorowych, zawierają-

i specyalne (gwarowe i inne), jako materyał surowy do badań, jako źródło faktycznych informacyi.

cych wybór materyału do naśladowania, lub ku przestrodze (Antibarbarus); potrzebuje też słowników do pojedyńczych autorów, szkół, epok...

2. 551. Zarówno lingwista, jak i filolog dążą do zbadania materyału leksycznego pod względem etymologicznym, przyczem:

Lingwista zachowuje się na ogół sceptycznie względem etymologicznych wywodów; do niedawnego czasu panowała nawet wśród lingwistów pewna obojętność na prace w tym kierunku.

Filologa znamionuje szczególne zamiłowanie w tym kierunku, nie zawsze idące w parze ze zmysłem krytycznym.

Lingwista za pomocą wywodów etymologicznych chciałby wykryć związek genetyczny wyrazów, ich gniazd czy rodzin, ustalić, stwierdzić proces zróżniczkowania wspólnego „materyału“ etymologicznego, osiągnąć teoretyczną integracyę wykrytych waryantów leksycznych.

Filologa pod względem etymologicznym zajmuje najwięcej pochodzenie imion własnych, geograficznych i historycznych, a także wszystko, co dotyczy mitów i realii. Filologowi chodzi o motywy nazw, o ich wartość; teoretycznie jego dążność w etymologii idzie w kierunku dezintegracyi. Pomyślmy o specyalizacyi terminów, których początek wyjaśnia!

Lingwista bada etymologię metodycznie na podstawie przyjętych kryteryów (fonetycznych, semazyologicznych i inn.).

Filolog wnioskuje w tej materyi sporadycznie, okolicznościowo (od wypadku do wypadku), powodując się przeważnie intuicyą. Pomimo to, dzięki faktycznej erudycyi, wywody etymologiczne filologów częstokroć bliższe są rzeczywistości, niżeli teoretycznie możliwe domysły lingwistów.

2. 56. W nauce o znaczeniu wyrazów, semazyologii czy semantyce

pośród lingwistów przeważa dążność do psychologizmu.

filolodzy zaś skłaniają się do logicyzmu.

2. 561. Według lingwisty znaczenie wyrazu jest niezależne poniekąd od jego pochodzenia; narzucają mu je assocyacye (skojarzenia uczuciowo-myślowe), pod wpływem sytuacyi życiowej w danem otoczeniu społecznem. Jako odpowiednik do gniazd wyrazów w etymologii można stwierdzić istnienie kół, kręgów znaczeniowych. Wyraz odosobniony lub zbyteczny zostaje spożytkowanym odpowiednio w pewnym układzie znaczeń, wciągniętym do koła. [10])

Filolog wyprowadza znaczenie wyrazu, o ile ono wydaje mu się zasadniczem, z pierwiastku - rdzenia, o ile zaś jest pochodnem, w drodze wywodów logicznych; ostatecznie ujmuje je w t. zw. figury retoryczne; uzależnia też filolog znaczenie wyrazu od kontekstu (co odpowiada w życiu „sytuacyi"!). Tu otwiera się przed nim dziedzina swoistej rzeźby stylu, zwanej synonimiką.

2. 562. Zarówno synonimy, jak homonimy są:

dla lingwisty ciekawem zagadnieniem ewolucyi, tematem teoretycznych wywodów. W synonimice ma on przed sobą zcałkowanie, integracyę znaczenia wyrazu per genus proximum i zróżniczkowanie tegoż, dezintegracyę, per differentiam specificam. W homonimach lingwista znajdzie ciekawy przykład determinizmu procesów fonetycznych obok względnej niezależności myśli: integracyę formy przy zachowaniu dezintegracyi treści. (porówn. fr. louer = 1. locare, 2. laudare).

dla filologa—przedewszystkiem zbiorem, kolekcyą osobliwości, ciekawych, już to ze względu na subtelne cieniowanie znaczeń (strona estetyczna synonimów), już też jako dziwne okazy mutacyi (homonimy). Słowniki synonimów, ułożone przez filologów będą się opierać na powadze przytoczeń, popartych objaśnienieniami ze stanowiska logiki i retoryki; lingwista za punkt wyjścia wziąłby etymologią...

2. 563. Badając rozpowszechnienie wyrazów

Filologowi w tym wypadku chodzi o materyał dla histo-

i ich znaczeń, lingwista raczej uwzględnia stosunki terytoryalne (warunki miejscowe rozprzestrzenienia), zbiera materyał do nowej nauki „geografii lingwistycznej". Propagują wyraz prądy społeczne, czynniki zbiorowe, nieuświadomione...

ryi kultury, grupuje więc znaczenie wyrazów ze stanowiska chronologii i według epok, szkół, autorów... Wyraz wchodzi w użycie dzięki wpływom indywidualnym, autorytetu pisarzy, mówców, działaczy...

2. 57. Znaczenie wyrazów zmienia się, przybiera treść nową, m. inn. wskutek ewolucyi zaszłej w świecie zewnętrznym, t. j. w samych przedmiotach, czynnościach i t. d., z któremi wyraz kojarzył się kolejno w różnych okresach cywilizacyi. Nie masz dziś językoznawstwa bez nauki o rzeczach! „Ohne *Sach*wissenchaft keine *Sprach*wissenschaft mehr". W myśl tych słów *R. Meringera*:

lingwiści z zapałem oddają się badaniom w tym kierunku, stwarzając czasopisma specyalne dla nowej nauki. [11])

Filolodzy znają tę naukę nie od dziś, pod inną zresztą nazwą: archeologii historycznej...

2. 58. Ta nowa nauka o rzeczach ściśle się wiąże z t. zw. paleontologią lingwistyczną.

Lingwiści oddawna uprawiają tę naukę, zajmując się rekonstrukcyą pra-języka, indoeuropejskiego np., odtwarzaniem „pierwotnych" form gramatycznych, wyrazów i ich znaczeń, nietylko w celach językoznawczych, dla wysnucia hypotez glottogonicznych, ale, co większa, dla zobrazowania przedhistorycznej kultury naszych przodków aryo-europejskich... Dorywcze wnioski na ten temat zapalonych badaczy-marzycieli zostały nieco zdyskredytowane w ostatnich cza-

Równolegle z tą pracą lingwistów filolodzy prowadzą dalej z właściwą im równowagą i drobiazgowością swoje badania w dziedzinie archeologii przedhistorycznej, posiłkując się zdobyczami epigrafiki... Obraz kultury, którą filolog odtworzy w ten sposób będzie niezupełny, ale wiarogodniejszy, niż mrzonki lingwistów paleontologów, oparte na wywodach etymologicznych zgoła niepewnych.

sach. Z ostudzeniem zapału nastaje też duch krytycyzmu...

2. 6. Ciekawym jest stosunek lingwistów i filologów do zagadnień o genealogii i klasyfikcyi języków.

Filolog przyjmuje badany język i naród, jako fakty dane, pozytywne; niechętnie zapuszcza się w hypotezy o ich początku, przynajmniej nie przeprowadza tych badań w każdym konkretnym szczególe. Stosunkowo więcej zajmują go związki rasowe, plemienne narodu (dane antropologiczne i etnograficzne). Na te stosunki lingwiści dotychczas zbyt mało zwracali uwagi, wychodząc z założenia, że język bywa niezależnym od rasy i plemienia, często jest narzucony drogą podbojów, przyjęty w drodze cywilizacyi. Może być także produktem skrzyżowania języków. Języki mieszane są faktem naukowo stwierdzonym, wbrew gołosłownym zaprzeczeniom badaczy dawniejszych. Języki romańskie to melodya łacińska, odegrana na instrumentach celtyckich (na organach mównych Celtów, przy udziale ich mózgów...) Po za skrzyżowaniem języków istnieją (najczęściej) pożyczki wyrazów, zwrotów, przejęcia pewnych sposobów wymawiania, ba myślenia nawet np. (systemy liczenia) i t. p. Z temi i innemi wpływami obcej kultury muszą się liczyć stale zarówno lingwista, jak i filolog. Każdy z nich zresztą wprowadza inne kryterya do właściwej oceny zapożyczeń: lingwista—formalne (fonetyczne), filolog — kulturalne... Lingwiści długi czas byli skłonni wyobrażać sobie stosunki pokrewieństwa języków w postaci drzewa genealogicznego. Rozgałęzienia drobniejsze każda szkoła badaczy przedstawiała odmiennie; wszystkie te próby wobec postępu rzetelnej wiedzy ostać się nie mogą. Wiemy dzisiaj, że pojedyńcze właściwości mowy (wyma-

wiania, form gramatycznych, zwrotów, wyrazów i ich użycia) promieniują na pewnej przestrzeni, zataczają pewne kręgi, jednem słowem mają swoje granice, linie izoglotyczne. Każda właściwość języka posiada swoją izoglosę odrębną, nie koincydującą bynajmniej z innemi izoglosami tegoż języka, narzecza, gwary. Stąd te sprzeczne napozór, wyłączające się na wzajem podobieństwa i różnice języków pokrewnych, których żadne mrzonki o wspólnych pra-językach, rzekomych okresach jedności (lechickiej, litwo-słowiańskiej, italo-greckiej, italo-celtyckiej i t. d., i t. d.) nie mogą wyjaśnić... Filolodzy mądrze czynili, sceptycznie zachowując się względem tego rodzaju fikcyi lingwistów. Zupełnie poprawnem było także ich zachowanie się wobec innych hypotez glottogonicznych: o początku i pierwotnej budowie form gramatycznych (teorya aglutynacyi), o budowie i znaczeniu pierwiastków, o początku mowy ludzkiej... Filolodzy ignorowali te próby wytłumaczenia „wszystkiego z niczego“, stojąc na twardym gruncie faktów, dostępnych dla bezpośredniego badania. Lingwistyka po latach błąkania się powraca obecnie na tęż drogę... Można przyjąć, że i w klasyfikacyi języków świata podług ich budowy jesteśmy dziś o wiele oględniejsi, niż przed laty kilkudziesięciu, no i wiemy też napewno o wiele mniej niż wtedy...

Wreszcie podkreślić wypada sceptyczne stanowisko, jakie naogół lingwiści i filolodzy zajęli zgodnie wobec głośnej dziś sprawy języków sztucznych. [12])

2. 7. Co do historyi obydwu nauk, językoznawstwa i filologii — to względna jednolitość jednej przeciwstawia się znacznej rożnolitości drugiej. W językoznawstwie stajemy wobec tych samych zagadnień ogólnych na różnych

(lingwistycznych) terenach. W filologii wyłaniają się coraz to nowe zagadnienia szczegółowe na jednym i tym samym gruncie (etnicznym). Zgodnie z tem posiadamy z dawien dawna filozofię językoznawstwa, która po wielu przejściach, odradza się w naszych oczach na początku XX w.; nie masz, jak dotąd, „filozofii filologii“, boć historyozofia i próby syntezy, pokrewne treścią, nie mogą jej zastąpić. Możemy więc potwierdzić raz jeszcze, że językoznawstwo jest odrębną nauką abstrakcyjną, ogólną, filologia systemem nauk konkretnych szczegółowych... [13])

2. 8. Niezmiernie pouczającem jest śledzić metody myślenia, sposoby pojmowania zjawisk, właściwe lingwistom i filologom.

2. 81. Lingwista stoi na stanowisku przyrodniczem, ewolucyjnem, filolog — na historycznem; ten doszukuje się w faktach językowych celowości, tamten przyczynowości. Upatrując w tem, co się dokonało w języku, konieczności, zależnej od pewnych warunków, lingwista hołduje determinizmowi; filolog, dla którego zmiany zaszłe w języku są jedną z możliwości „wybranych“, jest wyznawcą woluntaryzmu. Lingwista skłania się ku mechanistycznemu ujęciu rzeczywistości, filolog pragnie odnaleźć w niej ślady racyonalizmu; stąd skłonność filologów do objaśniania zjawisk na podłożu logiki, myśli uświadomionej udziałem woli i uwagi, [14]) podczas gdy lingwistę pociąga pojmowanie mowy psychologiczne, zwłaszcza na tle stanów podświadomych, jako procesów automatycznych. Wobec tego lingwista widzi w języku przedewszystkiem skutki doboru naturalnego ogółu społeczeństwa, uwagę filologa przykuwają następstwa wyboru sztucznego jedno-

stek. Lingwista ma do czynienia z działalnością zbiorową, gdzie pęd naśladowczy wyrównywa, zaciera różnice indywidualne, zagłusza wpływ jednostek; filolog zaś właśnie ześrodkowuje swe badania na osobnikach wybitnych, ba, na tych zwłaszcza, którym nadaje się miano „nad-ludzi...“ Zgodnie z tem filolog wartościuje subjektywnie fakty, wyróżnia je w duchu „arystokatyzmu“, natomiast lingwista „demokratyczne“ staje w obronie ich objektywnego równouprawnienia. Lingwista jest obojętnym wobec faktów, jego zainteresowanie się przedmiotem badań ma charakter intelektualny; inaczej się rzecz ma z filologiem; on wyczuwa w faktach ich powab, żywi dla nich sympatyę i wnioski swe zdobywa w znacznej części drogą intuicyi. Badając to, co wydaje mu się w języku „rozumnem“ i „pięknem“, fllolog solidaryzuje się z kierunkami myśli, zwanemi idealizmem; lingwista wobec szarej rzeczywistości, z którą ma do czynienia, staje się realistą, stronnikiem pozytywizmu. W związku z temi właściwościami umysłu i nastroju, które wyróżniają od siebie lingwistę i filologa, zrozumiałem mianowicie staje się, że pracę lingwistów naogół cechuje pewna oschłość wykładu, zależna też od abstrakcyjnego traktowania faktów, które wymaga oczywiście ścisłości naukowej. Filolog w swych dziełach lub wykładach odtwarza fakty konkretne, wartościowe; to mu pozwala przemawiać do czytelników lub słuchaczy barwnie, w sposób powabny i nadaje jego pracom piętno artystyczne. Jego nauka, filologia, przez treść i formę wkracza w dziedzinę sztuki, przenika do duszy, budzi nastroje; lingwista zniewolony jest przebywać na wyżynach czystej nauki, zdala od świata, obojętnego zazwyczaj dla oderwanych zagadnień jego wiedzy... Wyda się to zapewne

paradoksalnem, ale możnaby istotnie mówić o KLASYCYZMIE lingwistów i ROMANTYZMIE filologów.

2. 82. Ciekawem jest też stwierdzenie faktu, że tam, gdzie lingwista dąży do analizy obiektywnej, filologa pociąga subjektywna synteza i naodwrót. Oto przykłady.

Przedewszystkiem lingwista roztapia, jeśli można tak się wyrazić, konkretny fakt MOWY na nieistniejące same przez się czynniki psycho-fizyologiczne. Następnie rozkłada JĘZYK, jako system znaków, na elementy utajone w nim, wydziela je, niby anatom preparaty z organizmu... Czyniono z tego nawet zarzut „językoznawstwu"; porównywano złośliwie „historyczną gramatykę" do historyi mód, którąby polegała na opisaniu pojedyńczych szczegółów z badanych kostyumów, w rodzaju guzików, frendzli, listewek i t. p. bez uwzględnienia całokształtu mody. [15]) Zgoła inaczej postąpiłby w tym wypadkn filolog: pragnąłby on zestawić różnorodne dane, ażeby zobrazować całość kultury narodu, tę lub ową jej stronę, ażeby dać nam wyczuć duchową odrębność narodu, urzeczywistniającą się w badanych zjawiskach.

3. Z drugiej strony nie da się zaprzeczyć, że filologii brak właśnie szerszych uogólnień, brak jej dążności do ustalenia „praw", za któremi ugania się lingwistyka. Indywidualne własności językowe autorów, arcydzieł, szkół, rozkłada filolog drogą krytyki na czynniki zewnętrzne, wpływy postronne (języka, stylu, kultury...); w czynniku zaś wewnętrznym upatruje on wprost tajemnicę geniuszu, ową „niewiadomą" (X), która daje się ująć intuicyjnie, lecz uchyla się z pod analizy ściśle naukowej... Natomiast lingwista dąży świadomie do syntezy, stale rozszerza widnokrąg swych wniosków i to w dwu kierunkach: z jednej strony osiąga charakterystykę jednolitą właści-

wości danego języka, lub grupy języków (pod względem typu wymawiania, budowy gramatycznej i t. d.); z drugiej zaś strony, wznosząc się stale w badaniach i rozmyślaniach swoich ku coraz to wyższym abstrakcyom, stara się lingwista przetłumaczyć swoje pojęcia na język filozoficzny, wyrazić je w funkcyi tych pojęć.

3. 1. Przywykliśmy rozprawiać o języku, jak gdyby on istniał sam przez się. Mówimy o kategoryach gramatyki, jak gdyby odpowiadała im rzeczywistość. Ale złudzenie co do samoistności języka, ba, nawet co do zjawisk językowych rozwiać się musi wobec analizy czynników, które się składają na te pozory rzeczywistości.

Nietylko więc całość zjawiska—język nie istnieje, nie istnieją również jego czynniki same przez się: i jedno i drugie urzeczywistnia się tylko w danych warunkach równowagi... Można udowodnić na faktach, drogą analizy, że owe jednostki językowe, z któremi zżyliśmy się, a więc: narzecza i gwary, zdania i zwroty, wyrazy z całą gamą ich znaczeń, formy gramatyczne i ich funkcye, wreszcie w wymawianiu, dźwięki i artykulacye, wszystko to są wytwory naszego umysłu. Są to fikcye naukowe, któremi operujemy, podobnie jak uciekamy się w nauce do hypotez. Z tą jednak różnicą, że hypoteza wymaga potwierdzenia przez fakty, fikcja zaś jest zawsze mniej lub więcej konwencyonalnem pojęciem naukowem, którego wartość zależy od tego, o ile ono okaże się przydatnem do ujęcia (t. j. zrozumienia i wypowiedzenia) badanych stosunków w danej fazie rozwoju nauki. Innemi słowy: fikcye są figurami myślenia (naukowego), hypotezy zaś wyrażają (rzeczywiste) fakty. Pojęcie „grawitacyi“ jest fikcyą

naukową, hypotezą natomiast będzie myśl o „ewolucyi“. [1])

Łączymy w powyższym poglądzie na istotę mowy Vaihinger'owską filozofię „Jak gdyby“—Philosophie des Als Ob—z zasadą „Względnej rzeczywistości“ Le Dantec'a. Przenosząc ich pomysły filozoficzne [2]) w sferę języka i językoznawstwa, powiemy:

„Językoznawstwo jest systemem fikcyi naukowych, ujmuje ono w ścisłe formuły następczość i współistnienie stosunków językowych, którym odpowiadają pewne stany naszej duszy. Podobnie jak nasz światopogląd, nasze wyobrażenia o świecie nie są bynajmniej odzwierciedleniem świata rzeczywistego, lecz owszem cząstką tego świata zjawiskowego tak też i systematyka zjawisk językowych, gramatyką zwana, nie daje nam wiernego obrazu tego, czem jest język, ale raczej sama jest cząstką językowego myślenia wogóle.

W każdym razie język, tak jak go sobie wyobrażamy, tak jak go nam przedstawia „nauka“ jest urzeczywistnieniem swoistej konstelacyi czynników pozajęzykowych, z których każdy staje się językowym o tyle tylko, o ile urzeczywistnia się w danej chwili, w takiem a nie innem połączeniu. Każdy czynnik sam przez się jest potencyalnie cząstką innych ugrupowań. Zupełnie, jak w życiu ludzkiem, w stosunkach społecznych. Któż jest

---

[1]) Oczywiście „fikcyi naukowej“ nie należy brać za jedno z fikcyą w znaczeniu potocznem. Vaihinger doradza w tym ostatnim wypadku używać wyrazu figment (od fingo). Wobec tego „Sfinks“ byłby figmentem, „atom“ fikcyą.

[2]) Nie zawadzi przypomnieć, że ci uczeni ujęli ściślej, wypowiedzieli naukowo poglądy, które kiełkowały w umysłach myślicieli od czasów Heraklita i Parmenidesa.

w stanie rozwikłać wzajemną *współzależność* tych stosunków życiowych *in potentia*? W zastosowaniu do języka gdzie są „rzeczywiste“ granice narzeczy, gwar miejscowych? Wszak możemy stwierdzić tylko granice *poszczególnych właściwości* dyalektycznych, ustalić t. zw. linie izoglotyczne. A przecież z drugiej strony, cechy, o które tu chodzi, urzeczywistniają się w „dyalekcie“, o ile sam dyalekt staje się rzeczywistością... Co jest rzeczywistością w języku: wyraz czy zdanie? Czy wyraz istnieje w formie gramatycznej, czy forma gramatyczna w wyrazie? Te i tym podobne pytania można snuć bez końca.

3. 2. Formuła „względnej rzeczywistości“ *Le Dantec'a* doskonale ujmuje stosunki *statyczne* w języku; jeżeli chodzi o stosunki *dynamiczne*, znajdziemy dla nich wyraz odpowiedni w formule rozwoju *Herberta Spencera*.

Według tej formuły, *ewolucya* języka będzie polegała na stopniowem *różniczkowaniu* (dezintegracyi) względnie jednorodnych danych języka ze stałą dążnością do *zcałkowania* (integracyi) naruszonej jedności w połączeniach *wtórnych*. Stąd zanik pozostałych właściwości języka naprzemian z wytwarzaniem coraz to nowych form bytu językowego. Ciągła analiza, obok nieustającej syntezy. Co większa, każdy objaw dezintegracyi, z innej strony, pod innym kątem widzenia, przedstawia się z *konieczności*, jako proces integracyi. Każda cząstka jednostki gramatycznej, skojarzona w naszem poczuciu językowem z inną jednostką, „zaabsorbowana“ przez nią, tem samem wyodrębnia się, oddziela od owej jednostki, z którą stanowiła całość, ulega dysocyacyi, „sekrecyi“... Przykład: francuskie *lierre* zm. l'ierre w przeciwstawieniu do l'*azur* zm. lazur, tam absorbcya tu

sekrecya; w obudwu wypadkach trans-intregracya, nowy układ stosunków językowych.

Badając historyę języków, ich stan obecny, otrzymujemy wrażenie, jakoby te same zjawiska, te same fazy rozwoju powtarzały się w czasie i przestrzeni z rozpaczliwą jednostajnością powrotnej fali... Pozory mylą: choć podobne, nie są to też same fakty, i warunki ich powstania różnią się, choćby właśnie ze względu na czas i przestrzeń... To też, gdyby chodziło o uplastycznienie typu rozwoju języka, należałoby uciec się nie do porównania z „falowaniem“, lecz raczej z linią spiralną. Myśl ta niezależnie narzucała się różnym badaczom, i stosowano ją zresztą do różnych dziedzin, m. inn. do historyi literatury. [16]) Bo też trudno o dziedziny, w których rozwój dokonywałby się tak równolegle jak w języku i literaturze. I nie tylko równolegle, ale i współzależnie. Ze stanowiska rozwoju, pojmowanego w postaci linii spiralnej, dadzą się ująć, zgodniej z rzeczywistością, dwa „prawa“ biologiczne w swojem zastosowaniu do języka: zasada ontogenezy, powtarzającej filogenezę i zasada regresyi patologicznej.

Naiwnem byłoby utrzymywać dziś jeszcze, że początek i rozwój mowy ludzkości niegdyś miał ten sam przebieg, co rozwój mowy dziecka w naszych czasach. Współczesne dziecko ma nad człowiekiem pierwotnym przewagę dziedzicznych predyspozycyi i warunków otoczenia o wiele pomyślniejszych. Dziecko nie wytwarza mowy, lecz uczy się jej. I ta nauka mowy dziecka w rodzinie przedstawia istotnie podobieństwo do tego, jak opanowuje język człowiek w społeczeństwie. Pouczających zbliżeń możnaby oczekiwać między mową dziecka i mową zwierząt. Niestety, ta dziedzina badań, tak wdzięczna, leży odłogiem.

Co się tyczy regresyi patologicznej, mogę tylko potwierdzić ten fakt, powszechnie znany z medycyny, że rozstrój mowy zaczyna się od szczytów rozwoju, od ostatnich nabytków językowych, i schodzi nieubłagalnie szczebel po szczeblu do zacząłków mowy, jej pierwocin w okresie niemowlęctwa i stadyum zwierzęcości. Mowa idyotów jest punktem zastoju w tej strasznej i pouczającej tragedyi!

3. 3. Zaprawdę zdumiewający widnokrąg odsłaniają przed nami badania języka w całej swej rozciągłości, wykazując tęż samą stałość stosunków, też same prawa, powiedzmy, w języku narodów, które dosięgły szczytu kultury, obecnie czy w przeszłości, w gwarach ludów dzikich, w mowie społeczeństwa, bez różnicy warstw, w mowie osobnika bez różnicy płci i wieku, w mowie poprawnej, czy w błędach językowych, w mowie normalnej, w jej zboczeniach, we śnie, czy na jawie, w stanie spokoju i rozwagi, czy w podnieceniu aż do granic ekstazy i natchnienia, w mowie geniuszów czy idyoty, w mowie dorosłych czy dziecka, dziecka czy zwierzęcia... Wszędzie ten rozwój dokonywa się według praw ogólnych, w których postaci umysł ludzki zdołał ująć „rzeczywistość". A więc przedewszystkiem według prawa „równoległoboku sił", według prawa inercyi i działania w kierunku najmniejszego oporu. W zakresie języka to ostatnie ujawnia się, już to jako perseweracya, już też jako antycypacya. Wszystkie procesy psycho-fizyologiczne w ostatecznej analizie dadzą się sprowadzić do tej alternatywy. Toż samo w języku: asymilacya w fonetyce, analogiczne nowotwory w morfologii, atrakcya w składni, przykłady słoworodu ludowego, assonacya i rymy w wierszowaniu — wszystko

to są poszczególne wypadki jednego z dwu tych czynników, lub ich współdziałania.

Z innego punktu widzenia, tę samą alternatywę możemy ująć (wraz z Sherringtonem) jako oscylacyę rytmiczną reakcyi i inhibicyi, a więc naprzemian, jako oddziaływanie organizmu (i psychiki) na podniety, lub przeciwdziałanie tamtej czynności dla powrotu „do miłego spokoju“ (w myśl Rignano) [17]).

Tak jest: „status quo ante“ jest naturalnem dążeniem nie tylko w życiu politycznem, ale i w życiu organizmu. Ustrój dąży stale według powszechnego prawa prężności do powrotu do stanu, z którego podnieta go wyjść zniewoliła. W powrocie tem upatrujemy objaw pamięci organicznej (Mneme), formę dziedziczności, niby tradycyę... W zastosowaniu do języka możemy mówić o wzajemnej przeciwwadze obudwu czynników: z jednej strony procesów inhibicyjnych, które tamują twórczość językową ośrodków mowy, a tem samem podtrzymują tradycyę w języku (z archaizmami włącznie); z drugiej strony procesów produkcyjnych, które pobudzają ośrodki mowy do twórczości językowej w postaci neologizmów. Stosunek ten będzie zachodzić tam mianowicie, gdzie tkanka mózgowa jest nadmiernie pobudliwa, a więc u dzieci, u artystów i uczonych, u nerwowo chorych i osobników zwyrodniałych: stąd fakt, stwierdzany zewsząd—wybitna skłonność do nowotworów w mowie tych sfer właśnie. Któż nie zna osobliwości mowy dziecka, odrębności wysłowienia poetów, dziwactw terminologii uczonych, „potworów“ językowych w mowie psycho-patów, pomysłowej gry wyrazów w gwarze złoczyńców? Przeciwnie względna oporność tkanki nerwowej na podniety będzie sprzyjała zachowawczości w języku, tradycyi, archaizmom

wogóle objawom perseweracyi. Przeważnie też natury zrównoważone, w życiu zachowawcze okazują dążności konserwatywne w języku. Tak więc różnice obudwu typów językowych sprowadzają się do stopnia pobudliwości nerwowej, do cenestezyi mózgu. Otóż cenestezya mózgu w stosunku do procesów mowy jest tem, co u nas w lingwistyce nazywa się poczuciem językowem, mową wewnętrzną in potentia, w stanie podświadomym. [18]) Czem spójnia nabytych skojarzeń językowych jest większa, tem oporniejsi jesteśmy na neologizmy, czem więcej rozluźnią się te skojarzenia, tem podatniejsi będziemy do przyjęcia nowotworów językowych, tem pochopniejsi do ich płodzenia. Wracamy więc na innej drodze do założenia, z któregośmy wyszli. Życie językowe [1]) przedstawia nam się, jako synteza sprzeczności i wszystko zniewala nas do powrotu do Heglowskiej formuły stawania się: teza+antyteza=synteza.

3. 4. Musimy wszakże do pojęcia ewolucyi, rozszerzonego w ten sposób, wprowadzić jeszczo nowy czynnik. Wszelki rozwój polega na przystosowaniu się do warunków otoczenia. Otóż proces adaptacyi, o który tu chodzi, zasadza się nie na stopniowej zmianie, przeistoczeniu czy przeradzaniu się pierwiastków badanego zjawiska, lecz na wymianie częściowej jego czynników, na zastępstwie przez podstawienie (substytucyę) jednych na miejsce drugich. Zupełnie jak w stosunkach społecznych, gdzie na miejsce osobnika ustępującego zjawia się inny, lepiej przystoso-

---

[1]) Świadomie, z rozmysłem użyłem zwrotu: „życie językowe“, nie „życie języka“. Życie języka“ jest czczą metaforą, nic nie mówiącym frazesem; natomiast „życie językowe“ oznacza objawy życia zęsfery językowej, stany przeżywane przez osobniki mówiące danym językiem.

wany do okoliczności; jak w życiu organizmu, gdzie zużytą komórkę zastępuje komórka nowa. Otóż w mowie naszej wszystko odbywa się przez podstawienie, nic się w języku nie przeradza, nie przeistacza. Nie masz w języku transsusbstancyacyi, lecz jedynie substytucya. Rzekome „przejścia“ dźwięków w fonetyce są w istocie rzeczy substytucyą jednych artykulacyi przez inne; w nowotworach morfologii mamy substytucyę jednych morfem przez drugie, w składni chodzi o użycie nowych członków zdania zamiast użytych przedtem i t. d. Ten sposób ujęcia faktów językowych bliższy jest może rzeczywistości, niż panujące pośród lingwistów metody wywodzenia jednych form z drugich, jak gdyby istotnie np. francuskie formy były kontynuacyą łacińskich, transsubstancyacyą tego samego materyału. Jeżeli zechcemy porzucić „uczone“ metafory, możemy i powinniśmy mówić tylko o naśladowaniu przez Gallów mowy zwycięzców. Mówiąc po łacinie, powtarzali Gallowie mniej więcej te same czynności, co Rzymianie w mowie rodzimej, wytwarzali tylko podobne zjawiska mowy; żadnej identyczności materyału językowego (który wogóle nie istnieje) nie było i być nie mogło.

Takie pojmowanie zjawisk językowych nie zyskało sobie jeszcze uznania w kołach lingwistycznych. W literaturze filozoficznej mogę wskazać na dwie prace, ujmujące właśnie istotę ewolucyi w ten sposób. [19])

Konsekwentne zastosowanie do języka wyłożonych tu poglądów pociągnie za sobą poniekąd przewartościowanie pojęć lingwistycznych, przynajmniej inne niż dotychczas sformułowanie faktów i zasad językoznawstwa.

Przypiski.

[1]) W oczach naszych dokonywa się przewrót pojęć psychologicznych, ich przewartościowanie. Po wszechwładnem panowaniu teoryi assocyacyi, coś w rodzaju: „Grandeur et décadence de l'associationisme"..; wysuwają się inne sposoby ujęcia zjawisk psychicznych, nastrój, czy postawa umysłu, Einstellung, attitude, nowe postaci dawniejszego „intentio". Próbowano już stosować tę kategoryę do ujęcia zjawisk językowych. (Müller Freienfels, Vorstellen und Denken w Zeitschrift f. Psychologie, t. 60, str. 379—444).

[2]) Myśl tę, że porozumiewanie się jednostek i grup społecznych za pośrednictwem mowy jest w rzeczy samej wzajemną wymianą usług, zjawiskiem społeczno-ekonomicznem sui generis, znajdujemy u socyologa Novicowa, w artykule „Revue internationale de Sociologie" 1912. Nr 2 p. t. L'échange phénomène fondamental de l'association.

Niewątpliwie też twory językowe posiadają wartość wymienną, o ile mianowicie doraźnie, łatwo, bez wahań wyzwalają w duszy mówiących odpowiednie skojarzenia i nastroje, o ile wymieniają się na pożądane uczucia, myśli i czyny!

Zastosowanie teoryi wartości do zagadnień o poprawności języka otwiera zupełnie nowy widnokręg przed językoznawstwem stosowanem, jako nauką normującą (pewnego rodzaju „pragmatyzmem") obok językoznawstwa spekulacyjnego.

[3]) Należałoby wspomnieć także „warunki geofizyczne" rozwoju kultury i języka. Filolog musi się z niemi liczyć i czyni to rzeczywiście jako historyk; w lingwistyce kwestya wpływu klimatu na język nie wyszła dotąd poza frazesy zdawkowe, w stylu wieku „oświecenia". Charakterystycznem jest, że dr. Hellpach, który wpływom klimatycznym na psychikę ludzką poświęcił poważne dzieło naukowe—Die geophysischen Erscheinungen, Wetter, Klima u. Landschaft in ihrem Einfluss auf das Seeleleben. Leipzig. Engelmann, 1811, 8, 368—o języku nie miał nic do powiedzenia.

[4]) Przez pryzmat analizy spektralnej lingwistyka przedstawiła nam się jako synteza siedmiu nauk podstawo-

w y c h, niby siedmiu barw tęczy. I filologia dałaby się rozłożyć na tyleż gałęzi wiedzy: 1. antropologię z etnografią, 2. archeologią historyczną i przedhistoryczną, 3. mitologię i folklor, 4. historyę kultury, 5. historyę sztuki, 6. historyę literatury i 7. j ę z y k o z n a w s t w o. Ale stosunek wzajemny tych nauk ź r ó d ł o w y c h do siebie i do filologii jest zgoła inny, niż w lingwistyce. Filologowi nie chodzi o m e t o d ę badań, o zapożyczenie jej od innych nauk (jak lingwiście), lecz o zgromadzenie m a t e r y a ł u do budowy gmachu, o f a k t y. Stąd charakter e r u d y c y j n y filologii, który nietylko publiczności, ale i specyalistom częstokroć zasłania oddalony cel, do jakiego filologia dąży, przynajmniej dążyć zamierza, t. j. zobrazowanie, odtworzenie psychiki narodu. Tak zrozumiana filologia, nawet u szczytu swojej syntezy, pozostanie nauką k o n k r e t n ą o tym lub owym narodzie, czy grupie narodów i będzie się przeciwstawiać, pomimo łudzącego podobieństwa,—s o c y o l o g i i, jako nauce teoretycznej, dla której najskrzętniej nawet zbierane fakty mają wartość tylko jako wyjaśnienia ogólnych z a s a d nauki (Richard), lub stwierdzenie i d e a ł ó w ludzkości (Durkheim).

Zastrzegam się, że ani tutaj, ani w innych miejscach rozprawy, *ja nie oceniam faktów*, *nie klasyfikuję ich ściśle naukowo, lecz konstatuję obiektywne stosunki*, tak jak one wytworzyły się h i s t o r y c z n i e wśród tych nauk i w każdej z nich.

[5]) Wchodzimy w fazę rozwoju, w której pojęcie *symbolu* zyskuje z dniem każdym na wadze, w sztuce i w n a u c e. Symbol staje się kategoryą współczesnego myślenia, nową w a r t o ś c i ą wymienną w obiegu myśli ludzkiej. To nam tłumaczy obfitą podaż towaru, w postaci dzieł i rozpraw o Symbolu. Pokaźnej objętości praca M. S c h l e s i n g e r a Geschichte des Symbols Berlin, 1912, dla języka nie daje nic istotnego. (Str. 413—432: „Aus Sprach-Symbolik").

[6]) Ta uwaga wymaga wyjaśnienia. Chciałbym zaznaczyć tę okoliczność, że lingwista prowadzi swe badania indukcyjne w o d e r w a n i u od konkretnych warunków życia, (stąd „in abstracto"); filolog zaś sprawdza dedukcyjnie zasady językowe na faktach, ujętych każdorazowo w pewnej konkretnej sytuacyi (a więc „in concreto"). Zdaje mi się, że w tym związku myśli możnaby do lingwistów i filologów zastosować aforyzm: „Les esprits abstraits étendent la vérité, les esprits c o n c r e t s la gardent"... (Arréat, Revue philosophique, 1913. Nr. 1, str. 70).

[7]) Należyte ujęcie zawiłych stosunków jednostki i społeczeństwa jest rzeczą pierwszej wagi dla badacza języka. Wobec ogromu literatury przedmiotu, wskażemy jako ostatnią nowość: Palante. Les antinomies entre l'individu et la société. Paris, Alcan. 1913. 8. 291, z dawniejszych prac dzieło Draghicesco: „Du rôle de l'individu dans le déterminisme social.“ tamże, 1904. 8. 366, rzeczy, jak gdyby napisane dla nas lingwistów...

[8]) Podkreślam ten szczegół, że błędy popełniane przy nauce języków obcych, nie są bez wartości dla celów naukowych. Owszem długoletnie doświadczenie moje, jako nauczyciela francuzczyzny, przekonało mnie, że błędy te naogół są jak gdyby powtarzaniem faktów, dokonanych istotnie na obszarach języka francuskiego w ciągu długich jego dziejów. Poprawiając ćwiczenia swoich uczni, doznaję złudzenia, jak gdybym podróżował wzdłuż i wszerz Francyi z całą jej rozmaitością 20.000 gwar miejscowych, lub wertował pomniki francuzczyzny wszystkich okresów. Taka jest różnorodność błędów, takie jest ich podobieństwo do zjawisk rzeczywistej mowy!

[9]) Chodzi mi o pomysły Griveau: „Les éléments du beau, analyse et synthèse des faits esthétiques d'après les documents du langage. Paris. Alcan. 1892. 8. 582.

[10]) Richard M. Meyer. Bedeutungssysteme. Zeitschrift f. vergl. Sprachforschung. 1910, t. 43. z. 4, str. 352 nast.

[11]) Od r. 1909 prof. Meringer wydaje (u Wintera w Heidelbergu) czasopismo: „Wörter und Sachen. Kulturhistorische Zeitschrift für Sprach-und Sachforschung“.

[12]) Nie można stawiać na równi skromnej pracy szlachetnych marzycieli ludzkości nad rozwiązaniem teoretycznem zagadnienia języków sztucznych i propagandy faktycznej języka międzynarodowego Esperanto. To nie spór naukowy, to sprawa społeczna! Trzeźwe i rzetelne uwagi w tej kwestyi podsuwa lingwista francuski Dauzat: La défense de la langue française. Paris. 1912. Str. 195—307. Swoje stanowisko względem Esperanta zaznaczyłem gdzieindziej: „Rozwój mowy i języków“ (Świat i człowiek, z. III, str. 232—36).

[13]) Możnaby zresztą dążyć do stworzenia właśnie takiej nauki, która byłaby syntezą nauk społecznych i historycznych, nadając jej miano czy to „filozofii społecznej“ (wraz z dr. W. M. Kozłowskim w „Przegl. filozof.“ 1911, t. 14. 4, str. 531 nst.), czy też „filozofii kultury“, jak to czyni redakcya czasopisma „Logos“ (od 1910 r.).

Nie podobna tutaj, nie przekraczając właściwych granic wykładu, wdawać się w rozbiór tych zagadnień. Dla rozejrzenia się w tej sprawie poleciłbym na razie: H. Berr'a: La Synthèse en histoire. Essai critique et théorique. Paris. Alcan. 1911. 8-o, 272, oraz rozbiór tej książki przez Xénopol'a pod tymże tytułem w Revue du Mois. 1912. Nr. 2, 165—85.

[14]) W ciągu wieków utożsamiano niemal gramatykę z logiką, uważano ją za logikę stosowaną. Reakcya przeciw temu prądowi w XIX wieku poszła jednak za daleko, lingwiści wpadli w drugą ostateczność, przestali się liczyć z logiką w języku. Zdaje się, że wracamy obecnie do równowagi i powrót ten dokonywa się na tle walki logicyzmu z psychologizmem. Nie bez wpływu może zostanie działalność Husserla... Polecam rozwadze czytelnika trzeźwe uwagi Couturat „o logice i języku“ w wyd. „Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften von Windelband u. Ruge. I. Bd. „Logik“ Tübingen. Mohr. 1912. Str. 191--201, oraz pracę A. D. Sheffield'a Grammar and Thinking. London. Putnam 1912. 8-o, X. 193.

[15]) Przymówka do art. Vosslera: „Gramatik und Sprachgeschichte, („Logos“, 1910, t. I. z. 1. Str. 94).

[16]) Kto pierwszy rzucił w obieg ujęcie rozwoju, jako linii spiralnej, nie umiem powiedzieć. Lingwita G. von der Gabelentz (syn), u którego tę myśl znajduję (Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben etc. Leipzig, 1891, str. 160 — 53), nie może również wskazać swych poprzedników. Świeżo do rozwoju literatury stosuje tę myśl prof. Bovet w książce: Lyrisme, épopée, drame, Une loi de l'histoire littéraire. Paris, 1911. 18-o. 312.

W sprawie powinowactwa rozwoju języka i literatury polecam art. Vosslera: Das Verhältniss von Sprachgeschichte und Literaturgeschichte, w czasop. Logos 1911, II, 167 nast.

[17]) Starałem się wyzyskać dla ujęcia istoty zjawisk językowych teoryę odruchów Sherringtona, posiłkując się poglądami Rignano na pamięć, jako czynnik biologiczny energetyki. Czytelnik, który nie zechce ślęczeć nad specyalnemi dziełami tych autorów, może poznać ich poglądy w własnem ich streszczeniu w czasop. „Scientia“. 1909 (lipiec).

[18]) Ze stanowiska psychologii mowy wszystko zdaje się przemawiać za pojmowaniem tego stanu podświadomości, jako „pogotowia“ impulsów ruchowo-mięśniowych. Jest to właśnie po-

gląd, którego broni świeżo Ribot w Revue philosophique, 1912 (w art. Le rôle latent des images motrices).

[19]) Mam tu na myśli artykuły: Richard M. Meyer „Der Begriff der Stellvertretung“ w Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie (von P. Barth.), 1911, t. 25 (X), z. 3, str. 340—76. Paulhan „La substitution psychique“, w Revue philosophique (Ribot), 1912. Nr. 2—3, str. 113—39, 269—89.

* Rzecz wyłożona według notat na posiedzeniu Tow. Nauk. Warsz. w Lutym 1912, naszkicowana w maju t. r., wykończona w styczniu 1913.

** Uwzględniając życzenie autora, zachowano pisownię Akademii.

Kształcenie młodzieży i nauka o niej na kongresie Monachijskim

przez

Dr. Helenę Reybeklową.

Dn. 3. 4. i 5-go października r. b. odbył się w Monachjum, w gmachu Uniwersytetu miejscowego „drugi kongres niemiecki, poświęcony kształceniu młodzieży i nauce o niej“. [1]) Uczestniczyli w nim najwybitniejsi działacze na polu teorji i praktyki pedagogicznej, dość, że wymienię nazwiska Kerschensteinera, Gurlitta, Pabsta, Muthesiusa, Trüpera, Elsenhausa, Cauera, Geheeba, Wynekena — razem przeszło 300 osób, w tej liczbie znaczny procent lekarzy.

Trzy podstawowe zagadnienia były treścią odczytów i bardzo ożywionych po nich dyskusji: 1) istota wykształcenia i jego znaczenie dla szkoły; 2) organizacja szkolnictwa i układanie programów; 3) przygotowanie do zawodu pedagogicznego nauczycieli ludowych i nauczycieli szkół średnich ze specjalnym uwzględnieniem wykształcenia psychologiczno-peda-

---

[1]) Zweitrsdeutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde.

gogicznego. Drugi i trzeci problemat traktowany był jako logiczny wynik pewnego założenia o istocie wykształcenia, tak że wszystkie odczyty stanowiły całość organiczną i wzajemnie się uzupełniającą.

„O istocie wykształcenia i jej znaczeniu dla szkoły“ mówił prof. Cornelius (z Frankfurtu nad Menem) w zastępstwie chorego prof. Windelbandta (z Heidelberga). Podniesienie jednostki ze stadjum chaotycznego, niejasnego, niewyraźnego do ścisłego, dokładnego, harmonijnego poziomu pod względem umysłowym i moralnym, wytworzenie w ten sposób całej jednolitej indywidualności stanowi treść i istotę wykształcenia.

Dwa czynniki są niezbędne do osiągnięcia tego celu: 1) jasna logika w sądach wartościowych o każdej sytuacji życiowej; 2) umiejętność postępowania w myśl tych sądów, wytworzonych przez siebie.

Żaden z tych czynników oddzielnie nie wystarcza do wytworzenia pożądanej indywidualności, gdyż człowiek, który nie wytworzył sobie logicznych, jasnych, ściśle sformułowanych i uzasadnionych ocen, nie przedstawia nigdy gwarancji co do swego postępowania, brak mu bowiem wytycznych, normujących często zawiłe okoliczności życiowe; z drugiej znów strony same oceny logiczne również nie są dostateczne: cóż z tego, że ktoś posiada ujęcie i zrozumienie pojęć dobra, rozumności, celowości, jeżeli posiada przytym słabą wolę i postępuje wbrew swoim poglądom? Obydwa więc czynniki muszą być w wychowaniu uwzględnione. Umysł, dający nakazy, wola, wypełniająca je—ich harmonijna współpraca stanowi istotę wykształcenia, do której dążyć należy.

Jak widzimy, kultura umysłowa jest według Corneliusa pierwszym niezbędnym etapem rozwojowym. Drogą do osiągnięcia ocen wartościowych są wiado-

mości, przekazane przez pokolenia poprzednie a głównie nabyte przez osobiste doświadczenie w życiu indywidualnym i społecznym. Pozatym wykształcenie naukowe uzupełnia, wysubtelnia doświadczenie osobiste, dając nam historyczne wniknięcie i ujęcie całokształtów życiowych.

Samo gromadzenie wiadomości z jakiegokolwiek zakresu lub fachu bez ogólnego rozwoju umysłowego i moralnego nie ma żadnej wartości — w najlepszym razie otrzymujemy napchane wiedzą automaty, niezdolne do życia.

Współczesne urządzenia społeczne: egzaminy, konkursy, dyplomy szkół wszelkiego typu oceniają właściwie część, ułamek człowieka, nie zaś całą indywidualność. Zasada błędna, i powinna ulec zmianie.

Szkoła, w myśl rozwiniętych wyżej poglądów na istotę wykształcenia, powinna więcej niż dotychczas uwzględniać przedmioty, dające możność wniknięcia w objawy życia, zrozumienia ich wartości i sprzyjające rozwojowi ucznia w najszerszym znaczeniu. Wyłączyć ze szkoły należy wszystko, co sprzeciwia się temu celowi, a szczególnie to, co prowadzi do szczepienia nieprawdy, np. wypracowania na tematy, niedostępne zrozumieniu dziecka. Tak się przedstawia w najgrubszym zarysie treść odczytu Corneliusa.

W dyskusji zarzucano prelegientowi zbytnie podkreślenie pierwiastku umysłowego i nieuwzględnianie momentów podświadomych, bezpośrednich, nie nabytych, nie wyrozumowanych, lecz odgrywających ogromną rolę przy kształtowaniu się indywidualności. (Elsenhaus, Andreae).

Prócz tego krytykowano czysto indywidualny kierunek poglądów pedagogicznych Corneliusa. Wy-

neken [1]) przeciwstawia Corneliusowemu postulat wykształcenia krańcowo społeczny: wykształcenie jest to świadome przygotowanie jednostki do udziału w tworzeniu kultury ogólno-ludzkiej. W dziejach rozwoju widzimy dwa typy kultury: kulturę stałą (stabil) i kulturę zmienną (labil). Każdy z tych typów posiada swoje odrębne wartości: pierwszy — stałe, odwieczne, drugi—ulegające zmianie, rozwojowi. Celem wykształcenia jest zapoznanie młodzieży z odwiecznemi prawdami i wychowanie w niej żądzy szukania, tworzenia, rozwoju kultury ogólnej. Stern — profesor filozofji z Wrocławia przez swe określenie „wykształcenie jest podwójnym pojęciem: 1) zawiera rozwój jednostki, jako całokształtu w sobie i 2) stosunek poszczególnego człowieka do kultury ogólnej“ dał niejako pośrednią syntezę krańcowo-indywidualnych poglądów Corneliusa i społecznych Wynekena.

Drugi problemat omawiany był w obszernym referacie przez znanego monachijskiego pedagoga G. Kerschensteinera. Wychodząc z założenia, że „istota wykształcenia człowieka polega na harmonijnym rozwoju wszystkich stron jego ducha w celu jak największej wydajności w wytwarzaniu wartości kulturalnych“, K. poddaje krytyce obecnie istniejący system szkolny, jako nie odpowiadający duchowi czasu i wskazuje wytyczne dla szkolnictwa doby jutrzejszej.

Przytaczam prawie w dosłownym brzmieniu główne punkty jego przemówienia. „Dzisiejsze zakłady naukowe nie uwzględniają naturalnych praw rozwojowych dzieci. Nie ulega wątpliwości, że zajęcia praktyczne, ręczne lub techniczne należą do pierwotnych

---

[1]) Do niedawna dyrektor jednej z najpostępowszych szkół na wsi—der freien Schulgemeinde Wickersdorf.

(zajęć) człowieka i że do obecnych czasów jeszcze dziecko, chłopiec lub dziewczynka, znajduje w nich największe upodobanie. Obok tych skłonności rozwijają się u pewnych jednostek wcześniej lub później, prędzej lub wolniej, upodobania do zajęć teoretyczno-spekulacyjnych. *Obie* grupy czynności posiadają swoje odrębne wartości kulturalne i obie zasługują na równomierne uwzględnienia w różnych stadjach rozwojowych dzieci. *Koniecznością* więc staje się żądanie wprowadzenie obowiązkowych zajęć praktycznych dla wszystkich dzieci do lat 14. Przy odpowiednim zastosowaniu tego środka kształcenia cały rozwój teoretyczny dziecka, jego nauka rachunków, gieometrji, języka, zdolność obserwowania i tworzenia sądów wykazuje rezultaty bardzo dodatnie. I co najważniejsza, przez dokładność, sumienność, kombinowanie, samodzielność, niezbędne przy wypełnianiu robót ręcznych dziecko nabywa powoli wartości etycznych ogromnego znaczenia dla całej swojej przyszłości. Należy przytym podkreślić, że zajęcia praktyczne, by mogły wypełnić swój cel, powinny być uwzględnione w programie nie tylko jako przedmiot oddzielny, na który przeznacza się 1—2 godziny tygodniowo, lecz muszą stać się podstawą i osią *wszystkich* przedmiotów, objętych programem pierwszych 6—8 lat nauczania.

Nieliczenie się z wymaganiami organizacji psychicznej dzieci, widzimy nie tylko na niższych szczeblach, lecz i na wyższych, w t. zw. średnich ogólnokształcących zakładach naukowych, spotykamy się wciąż z zupełnym *nieuwzględnieniem indywidualności* ucznia. Szkoły średnie, jak wiadomo, powstały według jednego schematu programowego, którego ściśle się trzymają, nawet wówczas, kiedy rozwój wychowańca wykazuje już jasno pewne specjalne upodobania i zdolności. Tymczasem nie ulega wątpliwości, że tylko

wówczas mogą tu wykłady naukowe osiągnąć cel swój, jeżeli liczyć się będą z rzeczywiście daleko idącą różnicą uzdolnień ludzkich. Kerschensteiner odróżnia cztery główne grupy uzdolnień: językowo-historyczną, matematyczno-przyrodniczą, techniczno-konstrukcyjną i artystyczno-intuicyjną. Każda z tych grup wymaga do swego normalnego rozwoju niejednakowych, specjalnych warunków: niemożliwością i bezsensem jest doprowadzić człowieka, interesującego się językoznawstwem, do największej wydajności rozwojowej zapomocą przyrody i odwrotnie, jednostkę, uzdolnioną w kierunku matematyczno-przyrodniczym chcieć kształcić (rozwinąć) za pomocą gramatyki. Jako smutny rezultat obecnie istniejącego systemu okazuje się, że niektórzy, a mianowicie najzdolniejsi, chociaż często wyłącznie jednostronnie uzdolnieni, są zrujnowani psychicznie doszczętnie, o ile nie posiadają przypadkowo innej drogi rozwojowej poza ogólnym szablonem t. zw. szkół wyższych; to samo dotyczy uzdolnionych technicznie lub artystycznie. Wobec takiego stanu rzeczy szkoła musi zerwać w klasach wyższych z schematem jednolitego programu, i wprowadzić szeroko pojętą zasadę dowolnego wyboru przedmiotów.

Nie tylko na odrębności natury umysłowej należy zwracać uwagę w szkolnictwie, nie na mniejsze uwzględnienie zasługuje również istniejąca różnica pierwiastków wolowych uczniów. Kerschensteiner odróżnia dwie grupy w zakresie kształtowania się woli: jednostki o woli biernej i jednostki o woli czynnej. Pilność, sumienność, dokładność, wytrzymałość są cechami pierwszych; przedsiębiorczość, odwaga, panowanie nad sobą, dzielność należą do przedmiotów grupy drugiej. Każda z tych grup wymaga do swego rozwoju przedewszystkim dużej dozy swobody, gdy tymczasem kształcenie pilności i dokładności udaje się

nawet w zakresie najwęższych granic. Niemieckie zakłady naukowe sprzyjają wychowaniu biernych cech woli; nie posiadamy dotychczas systematycznych instytucji do wykształcenia jej strony aktywnej. Cała dzisiejsza organizacja szkolna jest jednostronnie skierowana na urobienie logicznych norm uczniów; rozwój norm moralnych jest postulatem szkoły przyszłości. W tej szkole normy moralne będą nie tylko rozumiane i omawiane, lecz co najgłówniejsza, przez szereg odpowiednich urządzeń będą mogły być wprowadzane w czyn. Osiągniemy w ten sposób zakreślony sobie cel: harmonję między myślą a ciałem.

Następujące tego samego dnia dwa referaty—Pawła Canera (z Münsteru) i Karola Wehrmanna (z Bochum) były uzupełnieniem wywodów Kerschensteinera, dotyczących szkolnictwa średniego. Główne ich myśli dają sformułować się w sposób następujący: dążenie do wielostronnego lub nawet wszechstronnego wykształcenia, które sobie stawiano, jako cel, przed półwiekiem, doprowadziło do niemożliwego stanu powierzchowności i przeciążenia w średnich zakładach naukowych. Programy ich ułożone są według zasady wiedzy encyklopedycznej, obierają jako punkt wyjścia bardzo sztucznie zbudowane pojęcie ogólnego a raczej uniwersalnego wykształcenia. Stąd też i wszystkie ujemne strony dzisiejszego szkolnictwa. Należy sobie uświadomić, że obecnie w klasach wyższych, jako rezultat błędnego założenia, posiadamy *za wiele* przedmiotów, za duży zakres tych przedmiotów i za wielu nauczycieli oddziaływa na uczniów w przeciągu paru lat nauki. Uczniowie klas wyższych, przyzwyczajeni do powierzchownego traktowania szeregu przedmiotów z najrozmaitszych dziedzin, stracili prawie zupełnie chęć i potrzebę pracy samodzielnej. Reforma szkolna musi ten stan zmienić: zamiast programów nau-

czania niezbędne są programy wychowawcze. Nie ilość wykładanych przedmiotów powinna być wzięta za zasadę, lecz poznanie i pogłębienie paru dziedzin, stanowiących pewien całokształt. Innemi słowy, mniej godzin wykładowych i mniej przedmiotów, niż obecnie, więcej wewnętrznej swobody przy nauczaniu, uświadamianie sobie celów i wytycznych danej szkoły. Pozatym *podstawą całego* szkolnictwa średniego ma być 6-letnia szkoła przygotowawcza dla *dzieci wszystkich stanów bez wyjątku.*

Ostatni dzień kongresu poświęcony był sprawie przygotowania nauczycieli szkół ludowych i średnich.

Prof. Seyfert w swym referacie, dotyczącym przygotowania nauczycieli ludowych, żąda z początku dla wszystkich dzieci do 14 lat jednakowej szkoły; po 8-u latach nauki, gdy zdolności i upodobania dziecka mniej więcej wyraźnie się zaznaczą, powinno nastąpić przejście do seminarjum nauczycielskiego. Kurs nauk, według projektu, trwać ma w seminarjum 5 lat i nosić charakter ogólno-kształcący; tak że wychowańcy tego rodzaju seminarjum, narówni z maturzystami średnich zakładów naukowych innego typu będą przygotowani dostatecznie do studjów uniwersyteckich. Przy takim seminarjum powinny być specjalne pedagogiczne *dwuletnie* kursy dla nie chcących lub nie mogących się poświęcić studjom uniwersyteckim. Seyfert zakończył swe przemówienie żądaniem dopuszczenia do uniwersytetu seminarzystów *bez* uprzedniego egzaminu dojrzałości. Jego poglądy znalazły silne poparcie w przemówieniach następujących referentów prof. Lehmanna (z Poznania) i prof. Wernicke (w Brunświku). Szczegółowo również była omawiana konieczność specjalnego przygotowania pedagogiczno-dydaktycznego dla wykładających w średnich zakładach. Na fakt, że jest ono niezbędne—zgadzali się wszyscy,

lecz co do tego, w jaki sposób ma być ono nabywane, zdania były podzielone. Niektórzy (A. Fischer z Monachjum i Lehmann z Poznania) byli zwolennikami istniejącego w Prusach urządzenia specjalnego, zupełnie niezależnego od uniwersytetu, rocznego seminarjum dla nauczycieli szkół średnich (Oberlehrerseminar). Przyszły nauczyciel stopniowo zapoznaje się tam z teorją i praktyką nauczania.

Inni znowu (Wernicke, Br. Andreae ż Monachjum) wymagali specjalnych kursów pedagogicznych już podczas studjów uniwersyteckich, oczekując od tego rodzaju urządzenia szerszych horyzontów i większej swobody ducha, niż to możliwym jest w przesiąkniętych rutyną i tradycją seminarjach.

Referaty A. Fischera z Monachjum i W. Sterna z Wrocławia, dotyczące specjalnie wykształcenia psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli, były żywym punktem obrad tego dnia. Zgodzono się, że wykłady jedynie z zakresu ogólnej psychologji są niedostatecznym przygotowaniem do przyszłego zawodu nauczycielskiego, muszą one być uzupełnione wykładami psychologji pedagogicznej i ostatecznie pracą w seminarjum psychologicznym. Cały ten materjał należy rozłożyć, jak to się dzieje na Uniwersytecie Wrocławskim, na 2 lata, licząc po 4 godziny zajęć tygodniowo.

Tyle co do faktycznej strony kongresu w najgrubszym zarysie; interesujących się specjalnemi punktami, odsyłamy do obszernego sprawozdania, które ma wyjść za miesiąc u Teubnera w Lipsku.

Na zakończenie parę subjektywnych wrażeń: czuło się podczas tego kongresu, że Niemcy wysłały tutaj swe najszlachetniejsze, najdzielniejsze jednostki dla podjęcia rewizji obecnych wartości kulturalnych. Trzeba przyznać, rewizja wypadła ujemnie: cały gmach szkolnictwa niemieckiego, budowany z mozołem przez

szeregi lat okazuje się nieodpowiadającym duchowi czasu. Hasło swobody, większego uwzględnienia życia realnego, a przedewszystkim rozwojowych praw dzieci i młodzieży, mogą być uważane jako syntezy obrad zebranych. Ze świadomością, że „dziś“ jest wprawdzie złe, lecz „jutro“ *musi* być lepsze, z poczuciem siły i wiary w osiągnięcie lepszej przyszłości rozeszli się po wspólnej wieczerzy starzy i młodzi działacze pedagogiczni z różnych stron Niemiec.

Kiedyż my nauczymy się śmiało smutnej prawdzie patrzeć w oczy, a spojrzawszy, iść niezmordowanie naprzód.

Dr. Helena Reybeklowa.

Wzorowa lekcja

z zakresu nauki o rzeczach w belgijskiej szkole ludowej

przez

M. ORSETTI.

Kto nie słyszał o nowoczesnym cudzie „pomnażania chleba“—co mu na imię „*Kooperacja*“.

Odkryty w 1844 r. przez garść robotników angielskich, niezasobnych w bogactwa, lecz miljonerów pod względem siły charakteru, zdrowej intuicji—co się „chłopskim“ rozumem zowie—i mocy ideału umiłowania.

Cud ten jest dziś dostępny dla pracującego ludu, jakimkolwiek on językiem włada, byle tylko znał potęgę, którą zawiera słowo „solidarność“.

W jednym z następnych numerów N. T. chcę poruszyć odłogiem niestety leżący temat acz żywotny i pierwszorzędnej wagi—mianowicie, jakie zadanie nauczycielstwo polskie powołane jest spełnić względem kooperacji i odwrotnie, jaką pomoc przynieść mu ta idea jest zdolna w traktowaniu szeregu zagadnień niezmiernie ważnych, bo zagadnień, które życie nieubłaganie każdemu dzień w dzień nasuwa, a które jednak w szkole są często przemilczane, a nawet poniekąd przemilczanemi być muszą—by jadem zniechęcenia i zwątpień w potęgę ludzką nie zarażać duszy młodej, bo poza pracą współdzielczą stoimy wobec nich bezbronni.

Ograniczam się dziś do przytoczenia wypracowania młodziutkiego ucznia szkoły ludowej w Brukseli. Zawiera ono opis wycieczki szkolnej dla zwiedzenia piekarni współdzielczej słynnej „Maison du Peuple.“ Podobne wycieczki do instytucji, gdzie nietylko urządzenia techniczne pod

względem udoskonalenia nie pozostawiają nic do życzenia, lecz gdzie wszędzie przebija rozumna troska o higjenę i dobro człowieka-pracownika i człowieka konsumenta, stanowią cenne lekcje z zakresu nauki o rzeczach, zawierając wiadomości z życia codziennego, higjeny, kwestji społecznych, etyki, a wszystko w zdrowej, pogodnej atmosferze moralnej.

Opis ten poprzedzam krótkim wyjaśnieniem.

„Maison du Peuple“ Brukselska stworzona była przed 30 laty przez paru robotników zupełnie biednych. Początek miała skromny i trudny. Dziś przedstawia paromiljonowy majątek, prócz sklepu, jatek i t. d. posiada 7 wspaniałych domów ludowych w Brukseli i na jej przedmieściach, stworzonych dla zaspokojenia potrzeb duszy i umysłu członków i ich rodzin.

Co się tyczy wyrobu chleba, to kooperatywa ta przeprowadziła w produkcji tego artykułu istotną rewolucję -- dlatego to piekarnie te odwiedzane są tak licznie zarówno przez cudzoziemców, jak przez lekarzy, interesujących się higjeną społeczną. Człowiek otrzymał tu bowiem po raz pierwszy stalowego towarzysza pracy tak doskonałego, że pieczywo w czasie całego procesu „stawania się“ nie styka się wcale z dłonią ludzką. Chleb pozbawiony jest zarówno dodatku potu ludzkiego jak zarazków gruźlicy, na które cierpi według francuskich statystyk 70% robotników, zatrudnionych w prymitywnych piekarniach—piwnicach.

Dzień roboczy 8 godzinny, minimalna płaca 5 fr. dziennie, emerytury, bezpłatna pomoc lekarska i 8 dniowy coroczny urlop.

Chleb dobry, zdrowy, uczciwej wagi, znacznie tańszy niż gdzieindziej (t. zw. kilogram chleba kosztuje w Brukseli 34 ct., brak mu 120 gr., w koorperatywie 31, z których 3 ct. zwracają w końcu roku).

Nie dosyć na tym: na chlebie tym oszczędza się jeszcze fundusz wspólny dla rozszerzenia zbiorowego dzieła, dla budowania wspólnego utęsknionego Gmachu Przyszłości. Oto czego uczy wspomniana lekcja o rzeczach, a teraz posłuchajmy młodziutkiego autora.

Zwiedzenie piekarni.

Otwieramy jedne z licznych drzwi i wchodzimy do wielkiej szopy o setce półek, napełnionych bochenkami chleba.

Zarządzający pokazuje nam chleby różnych kształtów i wymienia ich nazwy: chleb gospodarski—oznaczony literami M. P. co w języku francuskim oznacza równocześnie:

Dom ludowy i Najlepszy chleb,

chleb przedni, chleb na blasze i t. d, i t. d, potym prowadzi nas na strych. Tam leżą setki worków, jedne na drugich, wszystkie zapieczętowane ołowianą plombą i opatrzone kartką, na której czytamy nazwę młyna, numer 00, numer 000 lub wyrazy: mąka najprzedniejsza.

Ponieważ nauczyciel nasz prosił zarządzającego, by nam objaśnił znaczenie tych napisów, — on rzekł: Mąki 00 zerowej i 000 zerowej używają w dobrych piekarniach do wyrobu chleba gospodarskiego. Gorsze piekarnie biorą tylko mąkę 0 i 00 zerową. Mąka najprzedniejsza—to najlepsza mąka pszenna. Używają jej do wyrobu delikatnego pieczywa. My używamy jej do wyrobu chlebów t. zw. fantazyjnych: chleba najprzedniejszego, francuskiego, chleba na blasze i t. d.

Mąki tej dodajemy też do mąki 00 i 000, dla nadania jeszcze lepszego smaku chlebowi gospodarskiemu.

Teraz robotnik wsypuje mąkę do wielkiego, zamykanego bębna, stamtąd przechodzi ona automatycznie przez wiadra o trzech, kolejno po sobie umieszczonych pytlach, które wszelką nieczystość zatrzymują. Potym mąka przechodzi, zapomocą długiej śruby, bez

końca, umieszczonej w zamkniętym szczelnie pudle, do izby, połączonej rurami z dzieżami, znajdującemi się na dole.

Schodzimy do piekarni. Tam człowiek przekręca klucz i mąka spada do dzieży, przykrytej siatką. Obok dzieży działa inna, gdzie od czasu do czasu, po krótkich przerwach, stalowe ramiona podnoszą i poruszają ciasto.

Zanim się skończy mięszenie, idziemy do stołu. Tu ludzie ważą kawały ciasta. Widzimy na szali ciężarki: 1 kilograma, 100 gramowy i 2 ciężarki po 10 gramów.

Zarządzający mówi, że w piecu ciasto traci wodę‘ dla tego też trzeba 1.120 kg ciasta, by otrzymać 1 kilogramowy bochenek chleba.

Wracamy do dzież.

Robotnik zbliżył kubeł blaszany, dotknął dźwigni i dzieża unosi się sama i wylewa ciasto do kubła. Jest to bardzo zabawny widok.

Teraz idziemy do pieców.

Robotnicy przy pomocy łopatek podnoszą bochenki ciasta i kładą je szybko na blachach, z których każda mieści 119 bochenków.

Gdy blacha jest już zapełniona, wsuwają ją do pieca.

Przy wyjściu z piekarni zarządzający powiada, że każda brygada robotników pracuje 8 godzin. Piekarze są wolni przez 16 godzin na dobę.

Teraz prowadzi nas na podwórze, znajdującego się z drugiej strony budynku, gdzie są psy, które chleb po mieście rozwożą. Wita nas chór ujadania. Podwórze jest bardzo czyste; jest ono wyłożone emaljowanemi taflami. Czyszczą je dwa razy dziennie przy pomocy szczotek na długich kijach, zarówno jak i budy.

W jednym rogu znajduje się kuchnia dla psów. Para wychodzi z dużego kotła. Człowiek (kucharz psów) zanurza w nim wielką łyżkę i pokazuje nam jedzenie: czarny chleb, kartofle i mięso.

Wszystkie psy są duże i tłuste.

Odwiedziny nasze ukończone.

Spędziliśmy półtorej godziny w piekarni.

Ogródki dziecięce.

Maurice Wolff, Jardins d'Enfants (Le Musée Social, Mémoires et Documents, Paris, Juillet 1912, str. 209—242).

Pierwszy rozdział poświęcony rozejrzeniu się w głównych celach ogródków i sposobach, jakiemi cele te zrealizowano, głównie w Niemczech i Belgji. „Wychowanie pośród natury i przez naturę", oto hasło całego tego ruchu, którego ojcem duchowym jest Rousseau. Autor zresztą w kilku miejscach podkreśla, że Froebel sam się za ucznia Rousseau'a uważa. Celem zasadniczym ogródków jest „rozwój harmonijny i równoczesny wszystkich zdolności, utajonych w dziecku, które należy cierpliwym badaniem rozpoznać, a których zakiełkowanie trzeba poprzeć środkami naturalnemi i pięknemi". Wybór środków płynie z dwu podstawowych potrzeb natury dziecięcej: „potrzeby ruchu i czynności fizycznej i potrzeby czynności intelektualnej a w istocie swej twórczej". Ku temu więc służą zabawki konstrukcyjne, które pozwalają dziecku samemu odtworzyć z części całość; papierki kolorowe, perełki i t. p., wreszcie modelowanie z natury, rysunek barwny i inne znane zresztą środki.

Dla ścisłego zżycia się dziecka z naturą „ideałem byłoby—a w wielu miastach widzieliśmy go już w rzeczywistości—iżby dzieciom oddana była większa lub mniejsza przestrzeń, ale na małe rozdzielona ogródki: w ogródkach tych najmniejsze dzieci, od dwuch do czterech lat, podziwiają rośliny i kwiaty i wtajemniczają się w cudowne przekształcania się natury, a starsze od 4—6 lat, otrzymują ziarna i nasiona, które same wsiewają i do kiełkowania codziennym doprowadzają trudem". Pozatym ogród

ten winien być podzielony na dwie części: jedną wspólną i drugą, stanowiącą własność osobistą dziecka, a uprawianą wedle jego indywidualnego upodobania.

Ćwiczenia ruchowe i tańce, którym towarzyszą odpowiednie śpiewy, mają również odtwarzać najpowszechniej znane zajęcia i ruchy (np. odgłos młynu, jazda galopem po równinie i t. p.). Wszystko to zresztą, zarówno gry jak ćwiczenia, stosowane jest do pór roku, kiedy ich pierwowzory ujawniają się w świecie otaczającym.

Doniosłą rolę w życiu ogródkowym dziecka odgrywają też opowiadania, dziś już bogatą tworzące literaturę dla dzieci i młodzieży. Autor przytacza za wzór André Lichtenbergera i Margueritte, dodając, że wprowadzono ich nawet w Niemczech. Metoda odczytywania, a lepiej jeszcze opowiadania odpowiednich historji pobudza dzieci do zadawania pytań, a również i do dawania odpowiedzi, co się już dzisiaj stało osią metod wychowawczych.

Ale ogródki pomyślane były odrazu przez Froebla nietylko jako ogniska dla dzieci. Zależało mu w równym stopniu na wychowaniu matek, na umożliwieniu im w towarzystwie dziecięcym głębszego poznania potrzeb i zasobów duszy dziecka, iżby następnie mogły uzyskane metody w własnym domu wprowadzać. W tym celu, w Niemczech np., zorganizowano specjalne kursy dla matek, t. zw. *wieczory macierzyńskie*, w których zajęte przez cały dzień robotnice swobodnie mogą brać udział.

Następnie autor omawia sprawę przygotowania kierowniczek ogrodowych. W Belgji program jest ustalony przez ministerjum oświaty. W Niemczech ogródki są przeważnie pod kierunkiem wielkich towarzystw prywatnych, mimo to program nauk dla kierowniczek jest mniej więcej jednolity. Okazuje się z niego, że zakres wiedzy wymaganej jest wcale obszerny. Obejmuje on: psychologję dziecka, podług metody doświadczalnej, a opartą w wielkiej mierze na wskazówkach fizjologicznych i higjenicznych, określających temperament i charakter dziecka; dalej historję doktryn pedagogicznych, gieometrję w związku z rysunkiem, nauki przyrodnicze, szczególnie znajomość zwierząt i roślin i ich klasyfikację, literaturę dla młodzieży, historję i gieografję miejscowości okolicznych; wreszcie ćwiczenia praktyczne, jakoto: modelowanie, rysunek z natury i t. p. Egzamin podwójny: teoretyczny i praktyczny.

Ocenie i szczegółowemu rozpatrzeniu tego programu poświęcony rozdział drugi pracy. W Niemczech istnieją dziś dwa odrębne systemy organizacji ogródków dziecięcych. W Prusiech i w pokaźnej liczbie państw Niemiec północnych i środkowych, opiekują się ogródkami „wielkie towarzystwa, często bardzo zasobne i wpływowe, których typem jest berlińskie Stowarzyszenie wykształcenia ludowego, występujące pod egidą Pestalozzi'ego i Froebla; utrzymuje ono w stolicy sześć ogródków dla dzieci z ludu i posiada wpośród braku zaludnionej dzielnicy obszerny zakład wzorowy z wielkim ogrodem. Nadto skupia ono w zakładzie tym liczne instytucje społeczne o wielkiej użyteczności: żłobek, typowy ogródek dziecięcy, szkołę normalną dla kształcenia nauczycielek ogródkowych i kierowniczek, wreszcie szkołę społeczną dla kobiet, jeden z ostatnich wytworów ruchu feministycznego w Niemczech".

Obok tego stowarzyszenia istnieją liczne „Związki zakładów froeblowskich", z których hamburski jest zapewne najstarszy, jako założony przez żonę Froebla. W szkołach normalnych stowarzyszeń tego typu wykształcenie obejmuje dwa kursy stopniowe. Pierwszy trwa $1^1/_2$ roku i przygotowuje nauczycielki, drugi wyższy, trwa rok lub 32 tygodnie i daje patent na kierowniczkę.

W Niemczech półn. wykształcenie freblowskie odbywa się pod jednolitym kierunkiem władz państwowych, ogródki zaś stoją pod zarządem gminnym.

Tak samo upaństwowione są zakłady freblowskie w Belgji i Szwajcarji. W Gienewskim kantonie ogródki są nawet obowiązkowe dla wszystkich dzieci od lat 4 do 6, które następnie przechodzą do szkoły początkowej. Gienewa też powołała w swoim czasie na stanowisko inspektorki szkół dziecięcych panią de Portugall, jednę z pierwszych i najwybitniejszych uczenic Froebla.

Reasumując wyniki badań nad studjami przygotowawczemi dla nauczycielek i kierowniczek ogródków i zaznaczywszy, że (w Niemczech szczególnie) dało się odczuć pewne przeciążenie zbytnim balastem wiadomosci, które nawet wywołało reakcję w sferach, zarządzających towarzystwami, autor powiada:

„Uznaje się coraz więcej, że dobre przygotowanie „ogrodniczek" dziecięcyhc winno polegać szczególnie na pogłębianiu niektórych działów istotnych metody; należą

do nich: psychologja praktyczna dziecka, nauki przyrodnicze i uproszczona historja cywilizacji, rysunek i malarstwo według żywych wzorów, a nadewszystko zrozumienie ćwiczeń praktycznych, wśród których pierwsze miejsce zajmuje ogrodnictwo, hodowla roślin zwyczajnych i konstrukcja podług pomysłowej metody freblowskiej, prostych przedmiotów z materjałów najdostępniejszych i najmniej kosztownych". W „konkluzji" (rozdz. III) autor porusza doniosłą kwestję stosunku ogródków do rodziny. Froebel daleki był (co mu niektórzy przypisują) od chęci odjęcia matce jej funkcji przyrodzonej względem dziecka. Owszem, chodziło mu o to, żeby dać matce (szczególnie pozbawionej środków) możność nabycia odpowiedniego przygotowania i nauczenia się, jak przy najmniejszych środkach istotne potrzeby dziecka mogą być zaspakajane. Prócz tego, oczywiście, ogródek, ma zastąpić dziecku brak atmosfery rodzinnej, odczuwający się szczególnie tam, gdzie rodzice całemi dniami zajęci są poza domem.

W dołącznikach (annexes) znajdujemy wielce ciekawy opis pierwszego ogródka samego Froebla. Okazuje się z niego, że były tam (w r. 1839) urzeczywistnione już wszystkie wymagania rozwiniętego potym ruchu froeblowskiego. Związek z naturą i ogółem ludzkim i uwaga szczególnie zwrócona na wszystkie trzy strony rozwoju dziecka: fizyczną, intelektualną i moralną. I znowu ujawnia się tu (świadoma zresztą) zależność od ducha *Rousseau'a* i jego *Emila*. Stronę poetyczną tego, pod kierunkiem Froebla odbywającego się wychowania, wprowadzał w życie jeden z najlepszych „poruczników" jego, Middendorff. Odznaczał się on pięknym, przenikliwym głosem i znakomitym darem opowiadania; a miał zwyczaj zbierać gromadki dzieci i odbywać z niemi długie przechadzki o zachodzie słońca. „Wówczas, jakby wzruszony nagłym natchnieniem wobec piękności widoku, wydobywał z kieszeni książeczkę z poezjami i odczytywał z niej głośno piękny jakiś ustęp". Lub też intonował hymn czy pieśń ludową, a wtórowały mu czyste głosy dziecięce i młodych ogrodniczek. Zatrzymywał się też przed mniej dzieciom znanemi drzewami i roślinami i dawał im je poznać w pięknym, głębokim opisie. [1])

---

[1]) Zwrócę tu uwagę, jak cały zarys idei Froebla w pracy tej

Podawszy następnie dane statystyczne, dotyczące budżetu ogródków brukselskich na r. 1912 (ann. II) i szczegółowy program, wraz z komentarzem szkoły normalnej w Frankfurcie nad Menem (jednej z najlepszych—ann. III), autor w załączniku IV opisuje nam ogródek podług metody p. Montessori, twórczyni włoskiego *casa dei bambini*. Interesuje go ona szczególnie ze względu na to, że przyjęła się w szkołach alzackich, a świeżo też w ogródku paryskim pani Pujol (5, avenue du général Fripier). Opiera się ta metoda na zasadzie bezwzględnej swobody dziecka, które jest rzeczywistym panem na swojej małej posiadłości. Rozporządza ono nią dowolnie, dając nauczycielce, która odgrywa tylko rolę obserwatorki i suggestjonerki, bogate pole do badania wszystkich swoich skłonności. Materjał dany dzieciom przez p. Montessori, a używany przez nie również dowolnie, ułożony jest w ten sposób, żeby wykształcić wszystkie zmysły zarówno. Dla zmysłu słuchu służą kamyczki, ziarnka piasku, okruchy żelaza i t. p., zamknięte w pudełkach z kartonu, a które dziecko rozpoznaje z dźwięku. W tym samym celu odbywają się seanse milczenia w ciemności, podczas którego nauczycielka cichym głosem wzywa dzieci z kolei po imieniu i czeka ich odezwania się. Równie pomysłowe sposoby służą do zaznajamiania oka dziecięcego z odcieniami barw, zapomocą płatków kolorowych i t. p. Metoda p. M. kończy nauką pisania przez szczebel rysunku i czytania zapomocą wypukłych, z szklanego papieru wyciętych liter. Zresztą oparta ona jest (jak sama autorka stwierdza) na zastosowaniu do dzieci normalnych zasad, przeznaczonych przez francuskiego lekarza Séguin'a dla dzieci nienormalnych. (Po bliższe szczegóły metody Montessori odsyłam do sprawozdania z pracy o niej dra Smitha w „Wychowaniu" zesz. sierpniowy r. b., tudzież do art. w N. T. zesz. VIII i IX, str. 187—193).

—*b*—

---

zawarty, a szczególnie opis pierwszego jego ogniska, skierowany jest przeciwko zarzutowi, czynionemu Froeblowi przez Compayré'go, iż „odsuwał on dziecko od przyrody żywej" i t. p. Przytacza go—nie zbijając—p. M. Laskowiczówna w zesz. VI i VII b. r. w „Nowych Torach" (str. 70).

Przegląd bibljograficzny

za czerwiec — listopad r. 1912. *)

I. Historja pedagogji.

67. Dr. M. Bienenstock. **Rousseau'a nauka o wychowaniu.** (W dwuchsetną rocznicę jego urodzin). N. T. zesz. VI—VII r. 1912.

68. **Stanisław Szczepanowski jako pedagog społeczny.** (Rodzina i Szkoła, maj—czerwiec 1912, Lwów).

69. Dr. Z. Bujakowski. **Z historji oświaty w Polsce.** (Wych. kwiecień, maj).

70. **O niedoszłym kursie pedagogiki w Uniwersytecie Wileńskim.** (Wych. sierpień).

71. **Instytut nauczycieli wiejskich i organistów w Puławach.** (Wych. wrzesień).

72. Antoni Karbowiak. **Piotra Statoriusa Gymnasii Pinczoviensis institutio.** Kraków. Nakł. Akad. Uniw., 1912, duża 8-ka, str. 26.

73. Adam Karpowicz. **Zwiastun powrotnej fali, dr. Fr. W. Foerster.** Str. 53, Wilno, 1912. Józ. Zaw.

74. Irena Kosmowska, Dorota Milkuszyc i Aniela Szycówna. **Kobieta polska jako autorka pedagogiczna.** Bibljografja książek z dziedziny teorji wychowania, podręczników i literatury dla młodzieży, poprzedzona wstępem historycznym. Warszawa, 1912. Wyd.

---

*) Patrz „Nowe Tory“ zesz. V, str. 441—443.

Sekcji pedag.-oświatowej projektowanej Wystawy pracy kobiety polskiej, str. 70.

75. Stanisław Kot. **Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w. XVI—XVIII.** (Sprawozd. z czynności i posiedzeń Akad. Umiej. w Krakowie, marzec 1912).

76. Dr. J. A. Mikulski. **Ks. H. Kołłątaja szkoły średnie.** (Przyczynki do dziejów wychowania i oświaty w Polsce. Lwów. Tow. naucz. szk. wyższ. Dodatek 10 do Muzeum).

77. H. Orsza-Radlińska. **Ks. Hugo Kołłątaj jako pedagog.** (j. w.)

78. — **Kołłątaja nieznane listy o wychowaniu.** (j. w.)

79. — **Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego.** (Ruch pedag., styczeń i kwiecień 1912).

80. H. Rowid. **Rzut oka na rozwój pedologji za granicą i w Polsce.** (Ruch ped. styczeń — kwiecień 1912 c. d. n.).

81. Wład. Skup'. **O szkole dla dziewcząt w Kluczkowicach z czasów Komisji Edukacyjnej.** (Wych., list. 1913).

82. — **Krótka historja szkół im. Zamoyskich.** (Wych., paźdź.).

II. Szkolnictwo współczesne polskie i obce.

83. Andrzej Baumfeld. **Poszukiwanie pracy w zawodzie nauczycielskim** (projekt). (N. T., zesz. VI—VII).

84. Dr. H. K. **Obecny stan szkolnictwa ludowego w Galicji w świetle cyfr urzędowych.** (N. T., marzec 1912).

85. J. Kurtz. **Kilka uwag o wychowaniu i wychowawcach w naszych szkołach.** (Wych., listopad 1912).

86. B. Lemiesz **O potrzebie wzorowych szkół elementarnych.** (Wych., list. 1912).

87. Dr. St. Łabendziński. **Głos w sprawie uczenia się jęz. franc. i angielskiego.** (Muzeum, paźdź., Lwów).

88. Z. Majewska. **Wypracowania w niem. szkole ludowej.** (Wych., sierp.-paźdź.).

89. Romana Maliniak-Libkind. **Wrażenia z gienewskiej szkoły ludowej.** (N. T., zesz. VI—VII).

90. T. Niklewski. **O braku planowości w gospodarce szkolnej.** (Wych, kwiecień).

91. **Objaśnienia i materjały do planu szkoły realnej 8-o klasowej,** ułożone przez Komisję reformy szkolnictwa średniego, istniejącą w łonie krak. koła Tow. naucz. szkół wyższ., Gródek Jagiell. 1912, 8-ka, str. 74.

92. W. Osterloff. **Kerschensteiner i jego pedagogika społeczna.** (pocz. Wych. paźdz.).

93. Marja Ramułtowa. **Próby polskiej szkoły nowego typu.** (Ruch ped. kwiecień 1912. Kraków, c. d. n.).

94. H. Rowid. **O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego.** N. T. zesz. VI—VII.

95. Józef Scczepański. **Co nam daje szkoła polska, a czego od nas wymaga.** Studjum społeczne. Warszawa G. i W. 1912.

96. J. Szwemin. **Mannheimski system szkolny.** (Wych., paźdź. początek).

97. Dr. Zofja Szybalska. **Niemieckie Ogniska na wsi.** (Szkoły dra Lietza w Ilsenburgu, Haubindze i Bieberstein). (Ruch pedag. Kraków, luty i marzec 1912).

98. Szycówna A. **Klasyfikacja uczniów w szkołach amerykańskich.** (Muzeum, Lwów, paźdź.).

99. Kazimierz Twardowski. **Mowy i rozprawy** z okresu jego działalności w Tow. naucz szkół wyższ. Księga pamiątkowa, wydana przez Tow. naucz. szkół wyższ. zredag. dr. Karol Zagajewski. Lwów 1912, duża 8-ka str. VIII+257+10 nlb.

100. Tad. Wiśniowski. **Wrażenia z kursu slöjdowego w Nääs w Szwecji.** (Czsp. Pedag., zesz. 3). Lwów 1912.

101. Wołk-Łaniewski. **Polepszenie bytu materjalnego nauczycieli szk. średn. w Rosji.** (Muzeum, Lwów, paźdź.).

III. Pedagogja ogólna.

102. M. Bienenstock. **Wychowanie społeczne w najnowszej literaturze pedagogicznej.** (Muzeum, wrzesień, Lwów).

103. Br. Bouffał. **Boy Scouts. Indjanizm w wychowaniu.** Warszawa G. i W. 1912. Str. 70.

104. L i l y B r a u n (podała St. Cumpftówna). **Wyzwolenie dziecka.** (N. T., zesz. VI—VII).

105. Dr. W ł a d. C h o d e c k i. **Niedole młodzieży szkolnej.** (Odczyt publiczny), str. 22. Warszawa, 1912. G. i W.

106. J. C i e ń c i a ł a. **Psychologja doświadczalna na usługach praktycznych.** (Mies. Pedag., lipiec-sierpień, 1912 Lwów).

107. W ł. J. D a w i d. **O duszy nauczycielstwa.** 8-ka, str. 20. Kraków, 1912. G. i Sp. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“.

108. F r. J a n H e r b a r t. **Pedagogika ogólna, wywiedziona z celu wychowania,** z niem. przeł. Teodor Stera, str. 251. Warszawa G. i W. 1912.

109. X. Dr. K a z i m i e r z L u t o s ł a w s k i. **Wychowawcze znaczenie „scoutingu“** (Rodzina i szkoła, kwiecień 1912).

110. E u g. M a n d y c z e w s k i. **O karze cielesnej jako środku wychowawczym.** (Czsp. Pedagog. zesz. 3). Lwów, 1912.

111. M i k. N i e d ź w i e d z k i. **Dom i szkoła,** urywki pedagogiczne z zakresu wychow. domowego i szkolnego. (Czas. Pedag., zeszyt 3). Lwów, 1912.

112. T. N i k l e w s k i, **Egzaminy dojrzałości.** (Wych., sierpień 1912).

113. Dr. A. P a b s t. **Wychowanie praktyczne,** z przedmową L. Zarzeckiego, przeł. z niem. E. Piltz. Warszawa G. i W. 1912.

114. K a z i m i e r a P r o c z k ó w n a. **Cel i zadanie szkoły dzisiejszej.** (Przegl. powszechny, czerwiec, Kraków).

115. W i k t o r S c h m i d t. **System Fr. W. Foerstera w wychowaniu.** (Miesięcznik Pedagog. lipiec-sierpień, 1912).

116. A. S u j k o w s k i. **Z powodu stopni.** (N. T. marzec 1912).

117. St. S z c z e p a n o w s k i (Piast). **O polskich tradycjach w wychowaniu.** Lwów, nakł. rodziny, 1912, 8-ka, str. XV+322.

118. A. S z y c ó w n a. **Wypracowania uczniów jako przedmiot badań psychologicznych.** (Muzeum, wrzesień. Lwów).

119. L. Z. **O pewnym aktualnym zagadnieniu.** (Wych., maj 1912).

IV. Pedagogika doświadczalna i pedologja.

120. A. Binet i Th. Simon. **Pomiary rozwoju inteligiencji dzieci**, przeł. z franc. Ida Marja Schätzel. (Szkoła. Lwów, maj—wrzesień 1912).

121. J. Wł. Dawid. **O duchu pedagogiki doświadczalnej**. (Ruch pedagogiczny. Kraków, styczeń 1912).

122. Dr. Roman Jamrógiewicz. **Wycieczka pedagogiczna uczniów do francuskiej Szwajcarji**. (Przegląd powszechny. Kraków, kwiecień).

123. Marja Laskowiczówna. **Próba reformy wychowania przedszkolnego**. (N. T., zesz. VI—VII).

124. J. Maciołowski. **W sprawie warsztatów dla uczniów szkół średnich**. 8-ka, str. 18. Kraków 1912.

125. Stef. Marciszewska. **Rady i wskazówki dla kierujących ochronami.** Przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej. Warszawa G. i W. 1912.

126. Dr. A. Puławski. **O kolonjach letnich dla ubogich dzieci i o ich twórcy u nas ś. p. doktorze St. Markiewiczu**. Warszawa wyd. im. M. Brzezińskiego, 1912. Księg. Polska, 8-ka, str. 30.

127. M. S. **Nowe poglądy na dzieci.** Przegląd powszechny. Kraków, kwiecień.

128. B. Sosiński. **Wychowanie fizyczne w szkole średniej**. (Wych., maj).

129. Prof. Dr. Hans Spitzy (Grac), przeł. dr. Wł. Chodecki. **Podstawy biologiczne kształcenia cielesnego**. (Ruch. Warszawa, kwiecień, 1912.

130. A. Szycówna. **Psychologja dziecka na kongresach niemieckich**. Nowe ogniska nauki o dziecku. (Wych., maj).

131. — **Nowe pomysły i prace w dziedzinie badań inteligiencji**. (Wychow., sierp. wrzesień).

132. Adam Wojdałowicz. **Kilka słów o hospitowaniu nauki przez kierowników szkół.** (Czasop. pedag. Lwów, zesz. 2).

133. Dr. E. W. **„O metrycznej skali inteligiencji Alfreda Bineta.** (Ruch pedagog. Kraków, styczeń, luty 1912).

V. Dydaktyka ogólna.

134. Szymon Matusiak. **Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki.** Lwów. Nakł. Tow. pedagog. 1912, 8-ka, str. 142.

135. Agenor Siudaczyński. **Ze studjów nad indywidualizacją metody nauczania i wychowania.** (Rodzina i Szkoła, maj—czerwiec, Lwów).

VI. Metodyka szczegółowa.

136. St. Bielawski, prof. gimn. **Zastosowanie wyników lingwistyki porówn. do nauki obydwuch jęz. klasycznych w naszych gimnazjach.** 8-ka, str. 34. Przemyśl, 1912.

137. Wład. Dzidowski. **W sprawie nauki pisowni polskiej.** (Czas. Pedag. zesz. 3). Kraków, 1912.

138. Herman Fränkel. **W sprawie nauczania jęz. polskiego w szkołach ludowych izrael.-polskich w Galicji.** (Czas. Pedag. zesz. 3). Kraków 1912.

139. F. Jaros. **Lekcja „przyrody“.** (N. T., marzec, 1912).

140. Wł. Jurgis. **Nauka jęz. ojczystego w szkole.** (N. T., marzec i kwiecień 1912).

141. E. Karol. **Ćwiczenia w mówieniu i tematy własne w wypracowaniach piśmiennych.** (Muzeum, maj 1912).

142. J. Magiera. **Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim. Język polski w szkole.** (Wskazówki metodyczne). Kraków 1912.

143. Wład. Nowak. **Rysunek przy nauce gieografji w szkole ludowej niższego typu.** Czasop. pedag. zesz. 2. (Lwów).

144. Marja Orsetti. **Galileusz: życie jego i prace naukowe.** (Program cyklu wykładów). (N. T., zesz. VI —VII).

145. Wł. Radwan. **Uwagi o nauczaniu przyrody na pensjach żeńskich.** (N. T., kwiecień 1912).

146. Dr. J. Segał. **Strona poglądowa wykładów**

psychologji w szkole średniej. (Wych., sierpień-wrzesień 1912).

147. **Wycieczka przyrodnicza** (lekcja praktyczna z hist. natur.) (Miesięczn. Pedag. Lwów, lipiec-sierpień, 1912).

148. D. Żółtyński. **Roboty ręczne w szkole początkowej**. (N. T., kwiecień 1912).

VII. Podręczniki i książki szkolne.

149. Marjan Falski. **Pierwsza czytanka dla dzieci**. Warszawa-Kraków, 1912, str. 120.

150. B. Gerbert i G. Gerbertowa. **Opowiadania z dziejów monarchji austryjacko-węgierskiej dla klas średn.** z 52 rysun. i 5 mapkami. Lwów 1912. Tow. naucz. szkół wyższ. 8-ka, str. 138+XXXI.

151. J. Gołębiowski. **Początki nauki perspektywy**. Podręczn. dla uczącej się młodzieży. Stanisławów, 1912. Warszawa, E. W.

152. Bronisław Gustawicz. **Atlas geograficzny dla szkół ludowych i wydziałowych**, Kraków, Księgarnia Himmeblaua, zakład art.-lit. A. Pruszyńskiego, 1912, fol., kart. 22 (karton).

153. Walerjan Heck. **Mapa historyczna Polski**. Wyd. II, Kraków, 1912. (Skala 1:400,000).

154. Winc. Jasiewicz, naucz. sem. męsk. **Gramatyka jęz. niemieckiego** dla seminarjów naucz. oraz podręcznik do przygotowania się do egzam. kwal. i wydział. Kraków, 1912, str. 260, 8-ka.

155. Medard Kawecki i Karol Czajkowski. **Fizyka dla szkół wydziałowych**. Podręcznik aprob. przez c. k. Radę szkolną kraj. Z 178 ryc. w tekście. 8-ka str. 149. Kraków, 1912. G. i W.

156. Dr. K. Krotoski. **Historja powszechna**. Tom II: Historja średniowieczna. Nakł. księg. Św. Wojciecha w Poznaniu 1912 (str. 218 z illustr.).

157. Wiktor Krzanowski. **Przewodnik metodyczny do nauki rachunków** cz. III na kl. III. Przemyśl, 1912, 8-ka, str. 124.

158. Dr. Ant. Łomnicki. **Gieometrja podręczna dla szkół średnich**, stopień wyższy. Cz. III i IV. Trygono-

metrja. Gieometrja analityczna, dla klasy VI, VII i VIII. 8-ka, str. 302. Lwów, 1912. Gubr.

159. Aleksander Monczarski. **Składnia języka polskiego** dla klas niższych szkół średnich. Warszawa 1912.

160. **Nauka rachunkowości na V klasę szkół sześcioklasowych**. 8-ka, str. 95. Lwów, 1912. Zakł. Ossol.

161. Pachoński Henryk. **Gieografja Galicji**, z 85 ryc. Kraków, Geb. i Sp. Warszawa G. i W. 1912, 8-ka, str. II+140.

162. Prof. Bol. Rachlewicz. **Deutsches Lesebuch für Kommerzielle Lehranstalten.** (V, VI, VII Klassen). Warschau 1912. M. Szczepkowski.

163. Dr. M. Reiter. **Czytania polskie** dla klasy III szkół średn. z rys. M. Olszewskiego i mapką w tekście, oraz 2-ma tablicami czarnemi i 1-ą barwną, 8-ka, str. VII +288. Lwów 1912.

164. L. Siewruk. **Kurs początkowy przyrodoznawstwa** cz. I. Przygoda martwa, przeł. z IV wyd. J. M. Warszawa 1912, str. 144.

165. Zygmunt Straszewicz. **Mechanika**, wykład przystępny, opracowany według Roberta S. Balla. Warszawa 1912. Nakł. Spółki wydawn. warszawskiej. E. W. (Karton, 16-ka, str. 160 i III).

166. R. Suppantschitsch. **Zarys gieometrji** dla klasy II gimnazjów, gimn. realnych i szkół realnych, z 124 rys. w tekście, 2 tabl. i 208 pytań i zagadnień, tłum. dr. Ludwik Hordyński, 8-ka, str. 64. Lwów, 1912. Warszawa G. i W.

167. L. J. Verdmon. **Krótka gieografja Królestwa Polskiego.** 1912. Arct.

Z teorji gieografji.

Replika.

Prof. Romer w odpowiedzi na mój artykuł pod powyższym tytułem (w zesz. 6—7 r. b.), pomija prawie zupełnie mój temat główny, tyczący się zadań gieografji i definicji Polski, jako kraju, — a więc nie mam powodu do wnoszenia obrony mojego w tych kwestjach stanowiska. Stawia mi jednak, mimochodem, zarzut niekonsekwencji, oparty zresztą, jak mi się zdaje, na zbyt pobieżnym przejrzeniu mojej rozprawki, które pozwala np. prof. Romerowi zacytować moje zdanie: „To nie jest gieografja. To jest socjologja“, w ten sposób, że niby podług mnie „gieografja „to jest socjologja“. Tak zacytowaną definicję prof. Romer porównywa z inną, że „gieografja to teorja mapy“, a potym—posądza mnie o analogiczne sprzeczności w definicji Polski i o nieodróżnianie scholastyki od dedukcji.

Jestem zupełnie pewny, że przy nieco bliższym rozważeniu mojej myśli prof. Romer uznałby swój zarzut za nieuzasadniony i dojrzałby, że z trzech, przypisywanych mi kategorji określeń istoty gieografji, jedna należy do Nałkowskiego, druga tylko do mnie i trzecia do zecera.

Z swojej strony prof. Romer zarzuca mi, że nie-

opatrznie zalecam do użytku młodzieży książki Gawlika „Dzieje odkryć“ i Pachońskiego „Historję gieografji“, i na to kładzie główny nacisk w swoim artykule. Słusznie czy niesłusznie, w pracy swojej usiłowałem wobec zamętu teoretycznego, jaki panuje w pojmowaniu zadań i treści gieografji (pomijając, jako przedmiot odmienny, gieografję fizyczną), wskazać na konieczność odgraniczenia jej od przygodnych danych socjologiczno-kulturalnych z jednej strony, przyrodniczych z drugiej i ukształtowania jej w postaci nauki o mapie, odkryciu i położeniu gieograficznym. Z tego punktu widzenia jest naturalne, że najlepszy podręcznik do gieografji szkolnej z jego mieszaniną najróżnorodniejszych źle powiązanych wiadomości nie odpowiada wyłuszczonemu postulatowi teoretycznemu, jakkolwiek z innych względów może być wszem i wobec zalecany; najgorsza natomiast książka z dziedziny odkryć, lubo może być ze wszech względów ganiona, jednakże napisana jest na temat ściśle gieograficzny. Prof. Romer pominął ten punkt widzenia i wydał swój sąd o wartości wewnętrznej przytoczonych przeze mnie książek o odkryciach. A więc wskazuje parę błędów faktycznych w zalecanej przeze mnie książce Gawlika „Dzieje odkryć“, którą pozatym uznaje przecież za piękną. W książce p. Pachońskiego, którą zalecam jedynie dla działu odkryć, jako konspekt wyłącznie, i to z poważnemi zastrzeżeniami (str. 61), prof. Romer uznaje inne działy za zupełnie nieużyteczne. Czy wobec tego cała odpowiedź jego nie wydaje się zbyt ostrą?

Wł. W.

Przeciw prądowi.

Szkoła nasza nie jest ani kastową, ani wyznaniową. Zadaniem jej jest szerzenie wiedzy wśród wszystkich, pragnących jej owoców dobroczynnych. W tworzeniu jej uczestniczyły wszystkie dzieci, wszyscy uczniowie bez różnicy stanu i pochodzenia. Na utrzymanie jej składają swoją skromną daninę wszystkie warstwy narodu i kraju. Do jej podwoi ciśnie się cała dziatwa, zamożna i uboga, polska i żydowska. Jej nauczyciele i wychowawcy uczyli i uczą całą młodzież kraju i krzewią w niej zgodnie zmysł społeczny, pleniąc kastowy i wyznaniowy, szczepiąc tolerancją religijną i narodowościową, uczucia ludzkie i koleżeńskie.

Lecz oto rozbrzmiewa hasło bojkotu handlu i przemysłu żydowskiego, a obrony swojskiego, rdzennie polskiego, wdziera się do szkoły i grozi zniweczeniem jej wyników.

Kwestja żydowska w Polsce nie istnieje od dziś, zawsze zajmowała umysły i zabarwiała tak lub inaczej programy polityczne mężów stanu. Lecz z chwilą ogłoszenia bojkotu handlu żydowskiego obecnie od mężów stanu przedostała się do sfer zazwyczaj politycznie biernych, a z kolei do szkół i pokojów dziecinnych. Młodzież debatuje nad sprawą bojkotu, dziatwa poczy-

na się dzielić na dwa obozy: Polaków i Żydów, a stąd krok jeden do czynnego ujawnienia swojego programu narodowościowego w stosunku do kolegów innego wyznania lub otoczenia żydowskiego. Pedagogowie polscy nie mogą przejść milcząco obok tego rodzaju „uświadamiania politycznego“ dzieciarni i muszą z całą stanowczością oświadczyć, że bojkot żydowski niemożliwie utrudnia im pracę wychowawczą i paczy duszę młodzieży.

Dawnemi czasy zdarzało się, że z rodzin rzekomo kulturalnych, dumnych z przypadku urodzenia, przedostawało się zrzadka do szkoły upokarzanie dziecka ubogiego, lub „nieślubnego“, lub Żyda, któremu docinkami utrudniano ciernistą drogę żywota.

Walczyliśmy z tym w miarę sił, krzewiąc szacunek dla godności ludzkiej i równość koleżeńską, — mając poparcie w dzieciach prawych z rodzin istotnie inteligientnych, — i walczyliśmy naogół skutecznie. Ale bo nigdy dotąd hasła eksterminacyjne nie rozwielmażniały się tak zatrważająco.

Rzecz niepodobna, ażeby dzieci, wielkomiejskie zwłaszcza, mogły być uchowane przed wpływami otoczenia, ażeby w ogniu namiętnej walki rozwijały się w nich zasady humanitarne. Nie sposób przeciwdziałać temu, żeby dzieci nie czuły i nie przeżywały po swojemu tego, co widzą i o czym słyszą, i żeby nawet nie pragnęły w tym czynnego udziału. Pedagogowie mogą życzyć sobie, ażeby się ich chwytały hasła tylko humanitarne, ale i przed innemi pod kloszem uchować dziecka nie zdołają. Jeżeli dawniej było im względnie łatwo pohamować wybryk ucznia przeciw Żydowi, to teraz spotkać się mogą z oporem, bo uczeń czuje za sobą poparcie społeczne, bo teraz według jego pojęcia, *wszystko mu w tej dziedzinie jest dozwolone*.

W swych wysiłkach do wyplenienia antagonizmów wyznaniowych ze szkoły pedagog nie może niestety liczyć na tak przesadzone poczucie prawości w dzieciach. Ponieważ dzieci przeżywają wzruszenia podobnie z wielu względów do barbarzyńców, nierównie więc łatwiej udziela się im nienawiść, niż tolerancja i ludzkość, a hasła walki z obcemi doskonale sprzyjają ich atywistycznym może dążnościom wojowniczym.

Przyjrzyjmy się teroryzowaniu młodszego rodzeństwa przez starsze, rzadkim na szczęście scenom okrucieństwa kolegów w stosunku do słabszych i niezaradnego rówieśnika z jednej strony, a z drugiej, objawom ogromnego rozczulenia dzieci wobec wzruszającego obrazka w książce lub kulawego żebraka na ulicy, i pojmiemy, jak trudno młodzież poddaje się uczuciom pośrednim i umiarkowanym, jak krańcowo i gwałtownie przeżywa swe wzruszenia. Nie dziwna więc, że gdy na tak podatną psychikę dziecięcą padnie hasło bojkotowe, odezwać się z konieczności musi w czynach bezwzględnych, frazesach krańcowych, odruchach jaskrawych.

Kompromis życiowy nie przemawia dzieciom do przekonania, a omówienia i wyjątki nie tylko w gramatyce wzbudzają ich wstręt. Jak barbarzyńcy na ród, tak dzieci na cały naród, na każdego jego poszczególnego osobnika łatwo rozciągają tę winę i karę, którą bojkotyści myślący i dojrzali stosują do pewnych odłamów żydostwa. Gdy jednakże rzucają między innemi i w młodzież hasło wet za wet, to chcą czy nie— donkiszoterja dziecięca poprze je bez poczucia miary, nie wybredzając w wyborze form odwetu.

Mowy o świadomym stosunku dziecka do toczącej się w jego oczach walki polsko-żydowskiej, naturalnie nie może być. Dzieci nie mogą być świadome kun-

sztu politycznego, skomplikowanych zagadnień narodowościowych lub wzniosłych marzeń o polskim stanie średnim.

Z całej akcji bojkotowej — młodzież snuje jeden wyłącznie i to bardzo niebezpieczny wniosek: że Żydzi są czymś obcym i wrogim, czymś niższym i wzgardzonym, żywiołem półludzkim, względem którego nie obowiązuje szacunek i prawo. Sądzimy, że każdy, komu drogi jest postęp ludzkości, dbać musi, przeciwnie, o wzrost i rozwój w dziecku poczucia prawa i poszanowania w każdym człowieku jego godności ludzkiej. Naturalnie też, że każda jako tako kulturalna rodzina, jeżeli nie jest widownią wewnętrznego rozkładu, wprost nieświadomie uniemożliwia dzikie ekscesy bojkotowe swych dzieci. Nie dopuścić nieświadomego dziecka do udziału w wojnie społecznej, tym mniej schlebiać temu udziałowi, przerwać potok naiwnych rozumowań młodzieży w kwestji, która tak niedostępna jest dla jej ujęcia — jest więc obowiązkiem każdego, kto się wogóle do obowiązku wobec dzieci poczuwa.

Dzieje się niestety nieraz inaczej. Mamy wszelkie dane przypuszczać, że antysemityzm dzisiejszy nie tyle rozwinął się wśród młodzieży drogą naturalnego obcowania jej z dorosłemi, ile zzewnątrz z rozmysłem został w niej wzniecony. Spotykamy się nawet nie tylko z wyrażaniem pochwały dzieciom za „wysoce obywatelskie" uczynki bojkotowe, lecz aż z wyręczaniem się w akcji—młodzieżą. Ci, którzy potępiali udział młodzianów w ruchach radykalnych, dla idei wstecznej częstokroć posługują się niemi niemal wyłącznie.

Lecz winni o tym pamiętać, że poprostu sposobem średniowiecznym jest podszczuwanie przeciw obcej rasie i obcej wierze.

Niech nie zapominają, że bojkot to nie chwila, że rozdźwięki w stosunkach narodowościowych w Polsce trwać będą przez czas nieokreślony, że raz przeniesione do szkoły staną się jej przewlekłą zmorą.

Rozpętanie więc nienawiści między młodzieżą potrzeba tępić w zarodku, ażeby się nie stało metodą stosunku do kolegów-Żydów na dłuższą metę i nie zatruwało istnienia szkoły polskiej, nie paczyło pierwiastkami niezgody, nienawiści i bezprawia duszy dziecka polskiego. Nauczyciele muszą wymagać od uczniów obu wyznań liczenia się z faktem swojego współżycia w szkole i wynalezienia koleżeńskiego modus vivendi. Szkoła lub klasa nie może nie stanowić jednolitej całości, a przeto muszą być widownią harmonji wewnętrznej.

Kto jednakże pod wpływem bojkotu lub w imię tej harmonji chciałby zamknąć podwoje szkoły polskiej przed Żydami, dowiódłby nietylko czerstwości serca i szkodliwej wyłączności, lecz, co gorsza, ciemnoty i niezrozumienia interesu narodowego.

Po pierwsze, byłoby to niesłychaną, okrutną krzywdą dla tych dzieci, które, czując się polskiemi, tylko po polsku myśleć, czuć i żyć potrafią. Byłoby to okrucieństwem ślepym, nieumotywowanym i nieokupionym nawet pozorem żadnej korzyści.

Po drugie, względem tej warstwy pośredniej Żydów-Polaków, stojących na pograniczu dwu narodowości, z potrzeby używającej języka polskiego, z konieczności życiowej uczestniczącej mniej lub więcej w naszym życiu narodowym, byłoby to, jak również względem Żydów nacjonalistów, posyłających dzieci swe do szkół naszych, rzeczą wysoce niepolityczną. Kto słyszał kiedy, żeby narodowość jaka odtrącała dzieci, pragnące kształcić się w jej języku, rozwijać

się w jej duchu ideałów? Kto może usprawiedliwić takie samowolne zwężanie ekspansji narodowej?

Dziwneby to było doprawdy w okresie, kiedy maturzyści polscy korzystają z gościny wszechnic całego świata.

Młodzież powinna więc sobie uświadomić, że Żydzi do szkoły polskiej chodzić będą. Po pierwsze, bo mają do tego wszelkie prawo, kiedy się czują i są Polakami, po drugie dla tego, że w Polsce wytworzyła się oddawna liczna warstwa pośrednia Żydów-Polaków, mająca poniekąd własne tradycje swojego życia polskiego, po trzecie, ponieważ Żydzi-nacjonaliści nie mają szkoły narodowej własnej z przyczyn od nich niezależnych. Nauczyciele więc, jakkolwiek wolą odgradzać się od udziału w życiu społecznym, muszę rozejrzeć się w groźnej sytuacji dzisiejszej, ażeby zachować dla szkoły polskiej w sprawie żydowskiej szczere stanowisko konsekwentnej neutralności, ażeby zaprotestować przeciwko wnoszeniu do szkoły rozłamu i rozdwojenia. Winni przeszkadzać odsuwaniu się od siebie uczniów różnych wyznań, wytwarzać ich współpracę, winni walczyć wśród nich z agitacją zewnętrzną w imię całości i prosperowania szkoły polskiej, w imię nieskalania i doskonalenia dziecka polskiego. Każdy nauczyciel w dzisiejszej poważnej chwili powinien uważać za swój najpierwszy obowiązek pokojowe usposobienie między sobą dzieci-kolegów Polaków i Żydów. Syn słynnego powieściopisarza żydowskiego—nacjonalisty Asza był i może być nadal bez obawy, żeby nie zostały obrażone jego uczucia narodowe lub godność ludzka uczniem szkoły polskiej. Naruszenie status quo wyzyskać może tylko tertius gaudens.

* *
*

KRONIKA.

Z sekcji połączonych.

Dnia 14-go b. m. odbyło się w Polskim Związku Nauczycielskim zebranie sekcji połączonych, na którym rozważano stosunek kwestji żydowskiej do wychowania wogóle i do obowiązków nauczycielskich w szczgólności.

Po dłuższych obradach zebrani zgodzili się na następujące oświetlenie sprawy:

Wobec tego, że objawy agitacji, związanej ze sprawą bojkotu, przedostają się w chwili obecnej pomiędzy młodzież szkolną, Polski związek nauczycielski na zebraniu sekcji połączonych w d. 14 grudnia 1912 r. oświadcza, co następuje:

Zważywszy:

1-e, że zadaniem szkoły naszej jest, bez względu na wyznanie i pochodzenie, kształcenie wszystkich dzieci, do niej uczęszczających, na dzielnych obywateli, pojmujących obowiązki swoje zarówno względem kraju jak i każdego człowieka;

2-e, że szkoła powinna dążyć do stworzenia serdecznego stosunku koleżeńskiego pomiędzy wychowańcami, nie zaś krzewienia uczuć nieufności wzajemnej i poniewierania kimkolwiek:

3-e, że wszelkie zaprzątanie uwagi dziatwy szkolnej sprawami, podniecającemi namiętności społeczne, odciągają ją od obowiązków, a przedewszystkim przyuczają do lekkomyślnego traktowania spraw poważnych, gdyż nie podobna wymagać od dzieci jakiejkolwiek dojrzałości sądu;

4-e, że zadaniem pism, przeznaczonych dla dzieci, oraz obowiązkiem rodziców jest współdziałanie ze szkołą w jej dążeniach do krzewienia w jaźni wychowańców uczuć humanitarnych;

zebranie sekcji połączonych stwierdza, że wszelkie przemycanie do szkoły i do czasopism, przeznaczonych dla dzieci, mniejsza pod jakim pozorem i w jakim kształcie, oraz krzewienie w wychowaniu zapatrywań tego rodzaju, przynosi wielką krzywdę młodemu pokoleniu.

Jedno z przemówień na uczcie b. wychowańców Szkoły Głównej.

Dzienniki podały wiele mów, wygłoszonych przez biesiadników. Pominęły jednak mniej lub więcej sympatyczną wzmianką przemówienie prof.Baudou-

ina de Courtenay. A szkoda! Przypomina ona hasła, o których nigdy zapominać nie należy, pod karą powrotu do stanu dzikości. Naprawiamy to zaniedbanie prasy codziennej i za „Dziennikiem Petersburskim przytaczamy mowę in extenso.

„Upraszam o wielką wyrozumiałość, upraszam o przebaczenie. Do naszej harmonji wniosę rozdźwięk, dysonans, dysonans co do formy i co do treści. Co do formy, bo po mówcach dobrze mówiących występuje mówca źle mówiący; a co do treści... to zobaczymy.

Za dysonans, za niedostrojenie się do ogólnej harmonji spotyka kara. Sam tego na sobie doświadczyłem. Za niedostrojenie się do panującej harmonji usunięto mię z jednego z uniwersytetów polskich i nie pozwolono pracować naukowo w otoczeniu polskim.

Pocieszam się jednak tym, że mój dysonans odpowiada panującemu dziś ogólnie dysonansowi. Kiedy patrzę na to, co się tu dzieje, wydaje mi się, że jestem nie w kraju, zamieszkanym przez ludzi, ale tylko w klatce, w której zamknięto gryzące się ze sobą zwierzęta, i w której rozlegają się menażeryjne kwiki i wycia.

Jak już zaznaczono, istotna wartość naukowa Szkoły Głównej była bardzo skromna. Brak jej było środków naukowych, a jej profesorowie byli w znacznej części dopiero początkującemi uczonemi. Ale z tego drobnego zasobu wyciągnięto, co tylko było można. Ożywiał nas bowiem, zarówno uczących, jak i uczących się, zapał naukowy, pragnienie nauki, wiara w naukę.

Nie będę chwalił i zakrywał oczu na prawdę. Pod pewnemi względami, przedewszystkim zaś pod względem tak zwanej moralności w ścisłym znaczeniu, pod względem moralności, opartej na stosunku dwuch płci, etyka nasza była niższą od zwierzęcej. Nie potrzebujemy się tego ani wstydzić, ani się z tego usprawiedliwiać. Byliśmy tacy sami, jak i całe społeczeństwo. Byliśmy synami własnych ojców i wytworem dziedziczności i otoczenia.

Ale pomimo to z wiarą w naukę łączyła się w nas silnie rozbudzona obywatelskość i poczucie odpowiedzialności społecznej. Na jeden z objawów tego uobywatelnienia zwrócił już uwagę mój przedmówca, kolega Jankowski.

Kiedy w przeddzień powstania r. 1863 zażądano od nas, ażebyśmy do ogólnego samobójstwa społecznego dołączyli jeszcze specjalne samobójstwo Szkoły Głównej, ogromną większością głosów, t. j. wszystkiemi przeszło 700 głosami z wyjątkiem kilkunastu, odpowiedzieliśmy stanowczo: „nie“! Dowiedliśmy przez to odwagi cywilnej, a że dobrze postąpiliśmy, dowodzi choćby to, że gdybyśmy inaczej postąpili, nie byłoby naszego dzisiejszego zgromadzenia i nie moglibyśmy mówić o zasługach Szkoły Głównej. Warto o tym przypomnieć zwłaszcza dziś, kiedy odzywają się tu i tam jak gdyby pomruki marsowe i brząkania szabelką. Należy ostrzec młodzież dzisiejszą, ażeby nie dała się porwać złowrogim podszeptom.

Jeszcze jedno.

Szkoła Główna nie była instytucją wyznaniową, nie była przeznaczona dla młodzieży tylko jednego wyznania, z upośledzeniem innych. Nie znaliśmy ograniczeń precentowych.

Szkoła Główna była instytucją przedewszystkim wszechludzką, a następnie polską w najobszerniejszym znaczeniu tego wyrazu, polską nietylko narodowo, ale także terytorjalnie. Zgodnie z tym nie robiliśmy różnicy między kolegami ze względu na ich pochodzenie. Wszyscy byliśmy równi.

Nikt z nas nie ośmieliłby się zaproponować koledze Żydowi, ażeby, dla uzyskania praw obywatelskich, przyjmował katolicyzm.

Dziś jest inaczej. Stanąwszy na gruncie tutejszym uczułem się boleśnie dotkniętym tym, co się tu dzieje. Dziś rozbrzmiewają inne hasła:

„Przybyszu i zaledwie cierpiany gościu! Ochrzcij się, bo tego wymaga „pan i odwieczny dziedzic tej ziemi. Ale pamiętaj, że ci nigdy nie zapomną twego pochodzenia, i że ci je wypomną w najdalszym pokoniu. Choćbyś nawet ukochał tę ziemię miłością chorobliwą, przeczuloną. choćbyś poświęcał wszystkie swe siły, czas i środki pracy społecznej polskiej, choćbyś niósł wszystko w ofierze społeczeństwu polskiemu, choćbyś brał wybitny udział w fundowaniu instytucji narodowych polskich, ...nic ci to nie pomoże. Zawsze będziesz tylko Żydem, ale nigdy Polakiem“.

I to jest także patrjotyzm“.

Nowy gmach bibljoteki Krasińskich.

W grudniu odbyło się założenie kamienia węgielnego pod nowy gmach dla bibljoteki Krasińskich.

Fundatorem jest hr. Edward Krasiński, prezes Tow. opieki nad zabytkami przeszłości i odnowiciel domu Baryczków na Starym Mieście.

Według projektu za rok bibljoteka zostanie przeniesiona do nowego gmachu i otwarta dla pracowników.

Poniżej podajemy brzmienie aktu erekcyjnego:

W setną rocznicę rodzin Zygmunta Krasińskiego ku nieśmiertelnej rzeczy pamięci.

„Edward Krasiński, syn ordynata Józefa i Heleny ze Stadnickich, szczęśliwy z podjęcia dzieła, o którym marzyli Konstanty Świdziński i rodzina Krasińskich, w obecności niżej podpisanych kładzie kamień węgielny pod gmach dla Bibljoteki i zbiorów ordynacji Krasińskich, własnym stawiany sumptem, pragnąc w tych murach zabezpieczyć skarby przeszłości, skrzętną ręką minionych pokoleń gromadzone i ocalone od zagłady, udostępnić je współczesnym a przekazać potomnym ku chwale i pożytkowi nauki polskiej, kraju i rodzimej Warszawy.

W wykonaniu myśli fundatora trudu swego i pracy nie szczędzili dr. Stanisław Kętrzyński, dr. Ignacy Baranowski, dr. Witold Kamieniecki, bibljotekarze. Inżenier Mieczysław Dębski, administrator ordynacji domu Krasińskich, Edward Życki, radca prawny. Plany gmachu według szkiców Juljusza Nagórskiego wykonał i robotami kieruje inżenier Henryk Gay, budowę prowadzą Martens i Daab. Poświęcenia dokonał przewielebny ks. kanonik Chełmicki, wzywając błogosławieństwa Niebios dla tego przybytku polskiej wiedzy i kul-

tury. Akt niniejszy stwierdzają obecni, kładąc swe podpisy.

Warszawa, dnia 10 grudnia 1912".

W sprawie wypracowań.

Polskie Towarzysiwo badań nad dziećmi, które przed kilku miesiącami ogłosiło i rozesłało swym członkom kwestjonarjusz w sprawie wypracowań, obecnie już zaczęło gromadzić materjał. Na ostatnim zebraniu „komisji badań mowy", odbytym w dniu 29 listopada stwierdzono, że w odpowiedzi na odezwę nadesłano już sporą liczbę ćwiczeń dzieci młodszych i starszych na wybrane z kwestjonarjusza tematy; pochodzą one od nauczycielek z Warszawy i z prowincji, które pierwsze zainteresowały się tą sprawą.

Ponieważ jednak dla opracowania materjał dotychczasowy byłby zbyt szczupły i jednostronny, a wiele osób oświadczyło się z gotowością gromadzenia go w dalszym ciągu, komisja postanowiła termin nadsyłania wypracowań i odpowiedzi na kwestjonarjusz przedłużyć do dnia 1-go marca 1913 roku. Zawiadamiając o tym, polecamy tę sprawę wszystkim nauczycielom, których interesuje postęp pedagogiki. Poznanie dziecka, to pierwszy warunek racjonalnego wychowania; wypowiedzenie się nauczycieli — to pierwszy krok w udoskonaleniu metod nauczania.

Z pracowni biologicznej T. M. P.

Zarząd Polskiego Związku Nauczycielskiego otrzymał pod powyższym tytułem broszurę (str. 24 większej 8-ki), zawierającą: dane o założeniu, zadaniach i organizacji pracowni, oraz pracę dr. Władysława Majewskiego p. t, „Przyczynek do anatomji języka niektórych zwierząt mięsożernych".

Pracownia znajduje się przy ul. Kopernika l. 34 (przy szkole im. Konopczyńskiego); otwarta jest w dnie powszednie od 4—6. Pracować jednak można w niej w każdym czasie, lecz trzeba przed tym porozumieć się z kierownikiem.

Poczynając od ferji wielkanocnych r. 1912 z pracowni korzystało osób dziewięć.

Poza tym Pracownia dopomogła p. E. Lubeckiemu do zorganizowania badań limnobiologicznych na Wigrach.

Międzynarodowa konferencja w sprawie kąpieli szkolnych i ludowych odbyła się od 27—30 sierpnia b. r. w Scheveningen. Obecni przedstawiciele Belgji, Hiszpanji, Grecji, Włoch, Norwegji i Szwecji, 70 towarzystw, w tej liczbie 34 akademji naukowych i towarzystw higjeny, 14 towarzystw pedagogiki socjalnej, 22 propagujących kąpiele ludowe i szkolne, i pływalnie. Ogółem uczestniczyło 294 osób. Z konferencją połączona wystawa.

Z powziętych rezolucji przytaczam następujące:

1) Utworzenie stałego biura międzynarodowego z siedliskiem w Hadze w celu studjowania i propagowania sprawy kąpieli ludowych i szkolnych.

2) Jako najlepszy sposób rozszerzania czystości osobistej konferencja uznała kąpiele prysznicowe—przeto poleca zakładać je po wsiach i miastach zarówno z funduszów publicznych, jak z inicjatywy prywatnej.

3) By urządzenie kąpieli — pryszniców wchodziły w skład obowiązkowy planów nowych budynków szkolnych.

4) By doniosłość kąpieli — pryszniców była uzupełniona przez zaprowadzenie sztucznych basenów do pływania, w celu także rozpowszechnienia tak zdrowego sportu jak pływanie.

W Brukseli sprawa kąpieli szkolnych i ludowych została uwzględnioną w sposób niemal doskonały w formie sztucznych pływalni. Nietylko centrum miasta, ale każde niemal przedmieście, które stanowią tu oddzielne gminy, posiada swą pływalnię, imponującą rozmiarami, czystością a nawet pewną elegancją. Cena kąpieli 30 bądź 60 ct., w abonamencie znacznie jeszcze taniej. Szkoły poblizkie zarówno męskie jak żeńskie tak zakłady mogą parę razy na tydzień korzystać z kąpieli; każdy może na sobie wypróbować błogosławiony skutek pływania na samopoczucie, pogodę ducha i pojemność swej zdolności do pracy.

Niewątpliwie też głęboko a dobroczynnie wywiera ono swój wpływ na charakter kobiet zwłaszcza. Widok dziewczątek od zupełnie młodych, które, wyzbywszy się wrodzonej lękliwości i nieśmiałości śmiało nurkują, nawet skoku z trampoliny głową wprzód nie omijając, każe przypuszczać, że element dzielności będzie stałym towarzyszem ich życia i poza gmachem kąpieli.

Sprawa kąpieli szkolnych i ludowych wogóle a pływalni w szczególe, dostępnych dla wszystkich w każdej porze roku u nas czeka na swych apostołów — urzeczywistnienie jej będzie jednym z zadań naszego samorządu.

Przyszła konferencja międzynarodowa odbędzie się w 1913 roku w Brukseli, a w 1914 r. w Bordeaux.

Drugi kongres międzynarodowy nauczania gospodarstwa domowego odbędzie się w Gandawie w czasie wystawy od 15 do 18 czerwca 1913.

Kongres obradować będzie między innemi nad sprawą, by do programu szkół początkowych w miastach, osadach i wsiach zaprowadzić naukę gospodarstwa — kursy zaś dla dorosłych stworzyć przy szkołach średnich. Sprawa ta nie jest pozbawiona znaczenia społecznego. Międzynarodowe Biuro poświęcone tej sprawie ma swe siedlisko w Fryburgu Szwajcarskim.

Trzeci Międzynarodowy kongres wychowania fizycznego odbędzie się w Paryżu od 17 do 20 marca 1913. Prace kongresu rozpadają się na 4 grupy: naukową, pedagogiczną, zastosowań i feministyczną.

Wobec niesłychanego zaniedbania wychowania fizycznego naszych dziewcząt i szerzenia się między niemi w zastraszający sposób neurastenji i braku hartu życiowego—ta ostatnia grupa przedstawia dla nas duże zainteresowanie.

Program jej obejmuje:

1) Wychowanie fizyczne kobiety.

2) Zadanie gimnastyki, gier ruchomych i pracy fizycznej w szkole średniej i elementarnej.

3) Wpływ sportów na organizm żeński.

4) Udoskonalenie rasy przez matki.

5) Odzienie a wychowanie fizyczne.

6) Gimnastyka rytmiczna i jej stan obecny.

Karta uczestnicza 20 fr.

Sekretarjat Dr. Dausset
41, avenue Montaigne, Paryż.

Udziałem Polaków w tym kongresie zajmuje się organizacja stała, sekcja polska Institution internationale d'éducation physique, czynna we wszystkich trzech dzielnicach. W Galicji należą do niej przedstawiciele Związku sokolego, Tow. nauczycieli szkół wyższych, Pol. tow. pedagogicznego, Tow. zabaw ruchowych i higjenicznego. Celem sekcji jest praca nad postępem naukowych podstaw wychowania fizycznego i propaganda racjonalnych ćwiczeń. Adres sekcji: Związek sokoli, Lwów, ul. Sokoła 7.

Polscy uczestnicy ofiarują Zjazdowi publikację, rejestrującą wyniki naszej pracy na polu wychowania fizycznego; prócz tego wystąpią z odczytami na tematy: system Linga i kształcenie nauczycieli gimnastyki w Polsce; harcerstwo i kolonje harcowe w Polsce.

Liczba harcerzy zgrupowanych w Sokole. (Według „Sokoła“). Lwów przed wakacjami liczył 12 drużyn, obejmujących 582 chł. i kilkadziesiąt dziewcząt. Kraków liczył tylko 3 drużyny z setką mniej więcej młodzieży. Poza Lwowem i Krakowem było 2.136 harcerzy. Dziewczęta organizują się na innych zasadach; było ich 444.

Pierwszy kongres międzynarodowy pedagogiki muzycznej, odbędzie się w Berlinie w początkach kwietnia.

Następujące zagadnienia wejdą pod obrady:

1) Zagadnienia ogólne z pedagogiki i metodologji.

2) Zagadnienia zawodowe i społeczne.

3) Reorganizacja szkół muzycznych.

4) Nowe badania i nowe wyniki naukowe i praktyczne w dziedzinie śpiewu artystycznego.

5) Reforma śpiewu szkolnego zarówno w szkołach wyższych jak elementarnych. Nauka muzyki w szkołach przygotowawczych i seminarjach nauczycielskich.

6) Zagadnienia z techniki i metod gry na fortepjanie i instrumentach strunowych.

Informacji udziela Biuro niemieckiego Stowarzyszenia pedagogiczno-muzycznego: Berlin W. 5, Lutherstrasse.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów".

M a r j a O r s e t t i. **Nowa metoda organizacji czytelnictwa.** Osobne odbicie z książki zbiorowej „Praca oświatowa". Kraków-Warszawa 1912.

J. B a u d o u i n d e C o u r t e n a y. **Polskij jazyk srawnitielno s russkim i drewnie cerkowno-słowiańskim,** Petersburg, 1912, str. 118. Cena rb. 1 kop. 20.

T e r e s a J a d w i g a. **Książę gór i przepaści,** powieść historyczna dla młodzieży osnuta na tle dziejów Albanji. 1913. Str. 234.

W y d a w n i c t w a i m. M. B r z e z i ń s k i e g o.

M. B r z e z i ń s k i. **O kraju chińskim i Chińczykach,** przygotowane i uzupełnione przez R. M. Brzezińską. Wyd. 2-gie, cena kop. 20.

M. B r z e z i ń s k i. **Opowiadania** o ciekawych i pożytecznych rzeczach. Wyd. 3-e, cena kop. 40.

E. L e n a r t o w i c z. **Stefan Czarniecki,** cena kop. 15.

W. H u g o. **W szponach nędzy,** podług powieści Les misérables" opracowała E. Bobowska, cz. III, cena kop. 18.

Część IV, cena kop. 27.

W i l h e l m B ö l s c h e. **Miłość w przyrodzie,** przekład dra Maurycego Bornsteina, wydanie drugie. Księgarnia Centnerszwera i S-ki, 1913, str. 410.

Nal i Damayanti, baśń staroindyjska z ksiąg Maha-Bharaty; z sanskrytu przełożył A. L a n g e. Wydanie drugie. Wydawnictwo J. Mortkowicza, 1913, str. 96.

F. L a z a r u s ó w n a. **Złoty pokoik.** Nakładem wydawnictwa „Życie" w Krakowie. Str. 114.

E u g e n j a Ż m i j e w s k a. **Jutro** — powieść współczesna. Str. 390.

Polska pieśń miłosna, antologja, wybrał i wstępem opatrzył J a n L o r e n t o w i c z z 12 reprodukcjami obrazów artystów polskich. G. i W. Str. 457.

Świat zwierząt. Wydanie polskie pod redakcją J. Sosnowskiego. Zeszyt IX, X, XI i XII. G. i W. 1912.

Narcyza Żmichowska. **Kwiaty rodzinne.** Wybór poezji polskiej. Wydanie czwarte przejrzane i dopełnione przez Or-ota. G. i W., 1912, str. 477.

Zygmunt Krasiński. **Wybór poezji.** Bibljoteka dzieł wyborowych, 1912.

Nasz Dom. Poradnik praktyczny, gospodarczo-społeczny dla kobiety polskiej. Ze 150 ilustracjami w tekście pod redakcją Lucyny Kotarbińskiej. Tow. Akcyjne „Świat“. Wydawnictwo „Naszego Domu“ 1912, str. 408.

Robert Baden-Powell. **Skauting dla młodzieży,** G. i W., 1913, str. 186 i ogłoszenia.

St. Łaganowski. **Ziemia w opisach i obrazach.** Część II. Ameryka Australja, Azja, Afryka. M. Arct, 1912, str. 234.

ODPOWIEDŹ REDAKCJI.—*Anonimowej.*— 1. Dlaczego bez podpisu? 2. Nie robimy dla tego samego powodu, dla którego np. pisma nie podają adresów firm handlowych. 3. Nie „wychwalamy“ nigdy; rozpatrujemy krytycznie.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.

Biuro pośrednictwa w wynajdywaniu pracy nauczycielskiej przy Polskim Związku Nauczycielskim.

Przypominamy czytylnikom, że na zasadzie § 2 punktu h ustawy istnieje przy Związku Nauczycielskim (Chmielna 35, m. 3) biuro pośrednictwa w wynajdywaniu pracy nauczycielskiej.

Biuro poleca korepetytorki i korepetytorów, ochroniarki, wychowawczynie, nauczycielki i nauczycieli początkowych, szkół średnich i t. p.

Członkowie Związku nie płacą nic za dostarczone posady.

Warunki prenumeraty:

w Warszawie:		z przesyłką pocztową:	
rocznie . . .	rubli 5	rocznie	rubli 6
półrocznie . .	„ 2.50	półrocznie . . .	„ 3

Cena oddzielnego numeru kop. 60.

Cena ogłoszeń: stronica 12 rub., 1/2 str.—6, 1/4 str.—4. Roczne ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji, z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od rb. 2 kop. 50 za każde 100 egzemplarzy.

Adres redakcji i administracji:

Warszawa, Chmielna 35, m. 3, tel. 118-33.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.